



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Maria de Lurdes Rodrigues Cardoso Belo da Costa

**A autoavaliação:
*Conceções e práticas de professores e alunos do 2º
ciclo do Ensino Básico***

Mestrado em Educação
Especialidade Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Junho de 2013

AGRADECIMENTOS

Várias poderiam ser as formas para dar início ao rol de agradecimentos, de entre elas escolhi um pensamento da pessoa a quem mais devo uma palavra de gratidão, a professora doutora Ana Peixoto, orientadora deste estudo, quando referiu na sua tese de doutoramento “este processo de crescimento pessoal e profissional não foi isolado, sofreu a interferência positiva de vários actores, entre os quais não poderia deixar de destacar todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta investigação” (Peixoto, 2008, p.4). A ela devo o erigir deste trabalho ... a ela devo o meu enriquecimento profissional ... a ela digo: permanecerá no meu coração!

Ao professor doutor César Sá por tudo quanto me ensinou, em especial a forma como vivencia as questões da educação e da vida e a todos os professores que integraram este mestrado.

Aos alunos da TJ, em especial, e da TM que aceitaram participar no estudo.

À Maria João, à Fátima e à Madalena pela forma colaborativa e amiga de participação neste estudo.

Ao Moreno, à Isabel e à Cristina por terem aceitado colaborar no estudo.

Ao Domingos pelo incentivo e disponibilidade sempre presentes.

À Dora e ao Moreno com quem partilhei ideias, alguns momentos de angústia e outros de esperança.

À Maria por toda a colaboração e amizade.

À Angélica pelos momentos de partilha e tempo de conversação.

À diretora do Agrupamento de Escola Foz do Neiva, professora Graça Pires, pela abertura sempre demonstrada na viabilização do estudo.

Ao Paulo e à Marlene pela disponibilidade demonstrada e ao pequeno Rodrigo pelos momentos de alegria.

Ao Tomás, meu companheiro na vida, pelo apoio incondicional e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais a quem devo o SER e à Renata a continuidade!

À Renata dedico este trabalho!

RESUMO

O estudo aqui retratado tem o seu cerne nas concepções e práticas de professores e alunos do 2º ciclo do ensino básico, relativamente à autoavaliação dos alunos e à forma como esta contribui para a regulação da sua aprendizagem e se repercute na avaliação sumativa. Este estudo foi desenvolvido numa Escola Básica Integrada do concelho e distrito de Viana do Castelo, durante o ano letivo 2011/2012.

No campo estrutural e teórico foi nosso intuito delinear o estudo no âmbito do trabalho colaborativo e da supervisão reflexiva de professores, sustentando-se nos princípios de reflexividade e autonomia que, segundo diferentes autores, encontram na autoavaliação o “meio de cultura” ideal.

Como referencial teórico optou-se pelos conceitos de: autoavaliação das aprendizagens dos alunos, autoavaliação promotora da autorregulação, regulação e diferenciação como promotoras de uma pedagogia para a autonomia e o papel do professor reflexivo na autonomia e autoavaliação dos alunos. Tomou-se como opção metodológica a investigação de cariz qualitativa, fundamentada no paradigma naturalista, apoiada num desenho de estudo de caso em que se considera o estudo da temática partindo da análise do contexto em que ocorre.

Os resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário aos professores e alunos, inquéritos por entrevista às professoras da TJ, análise dos instrumentos de autoavaliação institucionais e análise dos instrumentos de autoavaliação reformulados/instrumentos de autoavaliação construídos no âmbito da intervenção, bem como dos registos de avaliação sumativa dos alunos, permitem inferir que a autoavaliação é um meio de promover a reflexão e a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo, indutora da promoção do trabalho colaborativo entre os professores, alteração do comportamento perante os alunos e das práticas letivas.

Palavras-Chave: autoavaliação; práticas colaborativas; autonomia.

ABSTRACT

The present study focuses on conceptions and practices of teachers and students from the 2nd cycle of basic education, regarding student self-assessment and how it contributes to regulate their learning and how it reflects in summative assessment. This study was developed at an Integrated Basic School within the district of Viana do Castelo, during the 2011/2012 school year.

Regarding the structural and theoretical domain, our goal was to frame the study within the field of collaborative work and teacher reflective supervision, based on the principles of reflectiveness and autonomy that, according to different authors, find in self-assessment the ideal “culture medium”.

As a theoretical referential, the following concepts were chosen: self-assessment of student learnings; self-assessment as a promoter of self-regulation; regulation and differentiation as promoters of an autonomy aware education; and the paper of the reflective teacher in autonomy and student self-assessment.

As a methodology, the choice of qualitative investigation was based on the naturalist paradigm, supported by a case-study frame in which the theme of the study is considered from the analysis of the context in which it occurs.

The results obtained through the analysis of surveys applied to teachers and students, surveys done through interviews with TJ's teachers; analysis of the institutional self-assessment instruments, and analysis of reformulated self-assessment instruments / self-assessment instruments built within the frame of intervention, as well as student summative assessment records, allow one to infer that self-assessment is a means to promote student reflection and autonomy, collaborative work between teachers and students, and behavior changes before students and educational practices.

Keywords: self-assessment; collaborative practices; autonomy

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xv
ÍNDICE DE TABELAS	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS	xxiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xxv
ABREVIATURAS	xxvii
CAPÍTULO I	1
1.1 Introdução	1
1.2 A importância da autoavaliação no processo educativo	5
1.3 Problema a investigar e respetivas questões de investigação, associando os objetivos do estudo.....	9
1.4 Relevância do estudo.....	12
1.5 Estrutura do projeto	13
CAPÍTULO II	15
2.1 A autoavaliação das aprendizagens dos alunos	15
2.1.1 A avaliação, breve resenha histórica numa perspetiva construtivista.....	16
2.1.2 Contextualização da autoavaliação no sistema educativo português	25
2.1.3 A autoavaliação promotora da autorregulação	30
2.2 Regulação e diferenciação como promotoras de uma pedagogia para a autonomia.....	35
2.3 A reflexividade do professor.....	41
2.4 O papel do professor reflexivo na autonomia e autoavaliação dos alunos	49
CAPÍTULO III	55
3.1 Fundamentação das opções metodológicas	55
3.2 O desenho do estudo.....	58
3.3 Contexto escolar onde decorreu o estudo	60
3.4 Participantes no estudo	61
3.5 Organização do estudo	63

3.6 Instrumentos de recolha de dados	64
3.6.1 O inquérito por questionário a professores e alunos	65
3.6.1.2 Questionário aplicado aos professores	67
3.6.1.3 Questionário aplicado aos alunos.....	72
3.6.1.4 Inquérito por entrevista efetuado às professoras da TJ.....	75
3.6.2 Análise documental.....	76
3.6.2.1 Instrumentos de autoavaliação institucionais.....	77
3.6.2.2 Instrumentos de autoavaliação reformulados/Instrumentos de autoavaliação construídos no âmbito da intervenção	78
3.6.2.3 Registos de avaliação sumativa	79
3.7 Processo de análise e interpretação dos dados	79
3.7.1 A análise de conteúdo	80
3.8 Caracterização prévia dos participantes.....	82
3.8.1 Professores participantes no estudo.....	82
3.8.2 Alunos participantes no estudo	83
3.9 Plano do Estudo	84
CAPÍTULO IV	85
4.1 Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aos professores	85
4.2 Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aos alunos	101
4.3 Apresentação e discussão dos resultados relativos aos instrumentos de autoavaliação institucionais	114
4.4 Apresentação e discussão dos resultados relativos aos instrumentos reformulados e construídos no âmbito da intervenção	129
4.4.1 Instrumentos de autoavaliação reformulados.....	130
4.4.2 Instrumentos construídos no âmbito da intervenção.....	147
4.5 Apresentação e discussão dos resultados relativos à avaliação sumativa da TJ e TM.....	160
4.6 Apresentação e discussão dos resultados relativos às entrevistas	165
CAPÍTULO V	171
5.1 Conclusões da investigação	171
5.2 Limitações do estudo	180
5.3 Momento de reflexão relativo à importância da autoavaliação na formação de alunos autónomos e professores reflexivos	181
5.4 Recomendações para futuros estudos	183

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
Legislação e documentos consultados	195
ANEXOS	197
Anexo 1: Sessão de trabalho (novembro de 2011).....	199
Anexo 2: Registo do pedido de autorização ao MIME dos inquéritos por questionário.....	200
Anexo 3: Aprovação do pedido de autorização ao MIME para aplicação dos inquéritos por questionário	200
Anexo 4: Pedido de autorização à diretora do agrupamento para aplicação dos inquéritos por questionário	201
Anexo 5- Questionário aos professores.....	202
Anexo 6: Questionário aos alunos	205
Anexo 7: Guião da entrevista	207
Anexo 8: Instrumento de autoavaliação institucional de CN	210
Anexo 9: Instrumento de autoavaliação institucional de Ing	211
Anexo 10: Instrumento de autoavaliação institucional de EVT.....	213
Anexo 11: Instrumento de autoavaliação reformulado de CN.....	214
Anexo 12: Instrumento de autoavaliação reformulado de Ing	216
Anexo 13: Instrumento de autoavaliação reformulado de EVT	218
Anexo 14: Instrumento de autoavaliação construído no âmbito da intervenção.....	220
Anexo 15: Transcrição integral da entrevista a J1	221
Anexo 16: Transcrição integral da entrevista a J2	226
Anexo 17: Transcrição integral da entrevista a J3	231

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das questões de partida pelos objetivos do estudo	11
Quadro 2 - Ficha de autoavaliação do desempenho escolar (adaptado de Sá-Chaves, 2004, p. 73)	32
Quadro 3 - Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (Adaptado de Vieira, 2010).....	46
Quadro 4 - Codificação de professores e alunos da TJ e TM	62
Quadro 5 - Estrutura, dimensões, objetivos e identificação das questões do questionário	68
Quadro 6 - Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre concepções de autoavaliação (Finalidades da autoavaliação)	69
Quadro 7 - Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre concepções de autoavaliação (Enfoques de autoavaliação)	70
Quadro 8 - Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre práticas de autoavaliação (Práticas de autoavaliação)	71
Quadro 9 - Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre práticas de autoavaliação (Instrumentos e momentos de autoavaliação)	71
Quadro 10 - Estrutura, dimensões, objetivos e identificação das questões que integram o questionário dos alunos	72
Quadro 11 - Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre conceitos de autoavaliação	73
Quadro 12 - Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre finalidades de autoavaliação	73
Quadro 13 - Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre Incidência da autoavaliação	74
Quadro 14 - Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre práticas de autoavaliação (momentos de autoavaliação)	75
Quadro 15 - Categorias e subcategorias das entrevistas	81
Quadro 16 - Plano do estudo	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização pessoal, habilitações académicas e tempo de serviço dos professores (TJ: N=3; TM: N=3)	82
Tabela 2 - Caracterização pessoal dos alunos que integram o estudo (TJ: N=18; TM: N= 18)	83
Tabela 3 - Momentos de autoavaliação realizados pelos alunos (TJ: N=3; TM: N=3)	97
Tabela 4 - Momentos de autoavaliação a partir da ficha institucional (TJ: N=3; TM: N=3)	98
Tabela 5 - Benefícios de uma prática sistemática e contínua da autoavaliação (TJ: N=3; TM: N=3)	99
Tabela 6 - Em que momentos realizas a autoavaliação (TJ: N=18; TM:N=18)	110
Tabela 7 - Como realizas a autoavaliação (TJ: N=18; TM: N=18)	110
Tabela 8 - Análise da ficha de autoavaliação institucional de CN	115
Tabela 9 - Análise da ficha de autoavaliação institucional de ING	116
Tabela 10 - Análise da ficha de autoavaliação institucional de EVT	116
Tabela 11 - Grelha resumo	117
Tabela 12 - Respostas dadas pelos alunos da TM às afirmações da ficha de CN	119
Tabela 13 - Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Conhecimentos Científicos (N=18; N=17)	122
Tabela 14 - Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Postura Face ao Trabalho (N=18; N=17)	123
Tabela 15 - Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Postura Cívica (N=18; N=17)	125
Tabela 16 - Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Transversalidade Curricular (N=18; N=17)	126
Tabela 17 - Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de EVT (N=18; N=17)	127
Tabela 18 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (específico), na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes” (N=18)	130
Tabela 19 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (específico), na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes” (N=18)	132
Tabela 20 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (específico), na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes” (N=18)	134

Tabela 21 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (comum), na categoria “Postura face ao trabalho” (N=18)	136
Tabela 22 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (comum), na categoria “Postura face ao trabalho” (N=18)	137
Tabela 23 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (comum), na categoria “Postura face ao trabalho” (N=18)	138
Tabela 24 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (comum), na categoria “Postura Cívica” (N=18)	140
Tabela 25 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (comum), na categoria “Postura Cívica” (N=18)	141
Tabela 26 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (comum), na categoria “Postura Cívica” (N=18)	142
Tabela 27 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (comum), na categoria “Transversalidade Curricular” (N=18)	144
Tabela 28 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (comum), na categoria “Transversalidade Curricular” (N=18)	144
Tabela 29 - Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (comum), na categoria “Transversalidade Curricular” (N=18)	145
Tabela 30 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (3 a 14 de janeiro) – 1ª semana (N=18)	148
Tabela 31 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (16 a 31 de janeiro) - 2ª semana (N=18)...	148
Tabela 32 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (1 a 17 de fevereiro) - 3ª semana (N=18).	149
Tabela 33 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (23 a 29 de fevereiro) - 4ª semana (N=18)	149
Tabela 34 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (5 a 17 de março) - 5ª semana (N=18).....	150
Tabela 35 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (3 a 14de janeiro) - 1ª semana (N=18).....	152
Tabela 36 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (16 a 31de janeiro) - 2ª semana (N=18)	152

Tabela 37 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (1 a 17 de fevereiro) - 3ª semana (N=18).....	153
Tabela 38 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (23 a 29 de fevereiro) - 4ª semana(N=18)	153
Tabela 39 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (5 a 17 de março) - 5ª semana (N=18)	154
Tabela 40 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (3 a 14 de janeiro) - 1ª semana (N=18)	156
Tabela 41- Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (16 a 31 de janeiro) - 2ª semana (N=18)	156
Tabela 42 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (1 a 17de fevereiro) - 3ª semana (N=18)...	157
Tabela 43 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (23 a 29 de fevereiro) - 4ª semana (N=18)	157
Tabela 44 - Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (5 a 17 de março) - 5ª semana (N=18).....	158
Tabela 45- Resultados da avaliação sumativa da TJ – 1ºP e 2ºP	160
Tabela 46 - Resultados da avaliação sumativa da TM – 1ºP e 2ºP	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desafios do ensino para os professores do século XXI (adaptado de Arends, 2008, p. 8)	39
Figura 2 - Referencial de competências profissionais (adaptado de Paquay & Wagner, citado por Mesquita, 2011, p. 25)	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas das professoras da TJ sobre Finalidades da autoavaliação na perspectiva do aluno. (N=3)	86
Gráfico 2 - Respostas dos professores da TM sobre Finalidades da autoavaliação na perspectiva do aluno. (N=3)	86
Gráfico 3 - Respostas das professoras da TJ sobre Finalidades da autoavaliação na perspectiva do professor (N=3)	88
Gráfico 4 - Respostas dos professores da TM sobre Finalidades da autoavaliação na perspectiva do professor (N=3)	88
Gráfico 5 - Respostas das professoras da TJ sobre enfoques de autoavaliação (N=3)	91
Gráfico 6 - Respostas dos professores da TM sobre enfoques de autoavaliação (N=3)	91
Gráfico 7 - Respostas das professoras da TJ sobre Práticas de autoavaliação (N=3)	94
Gráfico 8 - Respostas dos professores da TM sobre Práticas de autoavaliação (N=3)	94
Gráfico 9 - Respostas dos alunos da TJ sobre conceitos de autoavaliação (N=18)	102
Gráfico 10 - Respostas dos alunos da TM sobre conceitos de autoavaliação (N=18)	102
Gráfico 11 - Respostas dos alunos da TJ sobre finalidade da autoavaliação (N=18)	105
Gráfico 12 - Respostas dos alunos da TM sobre finalidade da autoavaliação (N=18)	105
Gráfico 13 - Respostas dos alunos da TJ sobre incidência da autoavaliação (N=18)	107
Gráfico 14 - Respostas dos alunos da TM sobre Incidência da autoavaliação (N=18)	107
Gráfico 15 - Respostas dos alunos da TJ à questão 3.3 (N=18)	111
Gráfico 16 - Respostas dos alunos da TM à questão 3.3 (N=18)	111
Gráfico 17 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de CN-TJ	161
Gráfico 18 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de Ing-TJ	161
Gráfico 19 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de EVT-TJ	161
Gráfico 20 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de CN-TM	164
Gráfico 21 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de Ing-TM	164
Gráfico 22 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de EVT-TM	164

ABREVIATURAS

CN – Ciências da Natureza

Ing – Inglês

EVT – Educação Visual e Tecnológica

DR – Diário da República

EBI – Escola Básica Integrada

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LP – Língua Portuguesa

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

N.º - Número

1ª S - Primeira semana

2ª S - Segunda semana

3ª S - Terceira semana

4ª S - Quarta semana

5ª S - Quinta semana

TM - Turma M

TJ - Turma J

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalho para casa

CAPÍTULO I

Enquadramento do Estudo

Este capítulo enquadra o estudo concretizado no projeto que a seguir se apresenta. Para tal, procedeu-se à sua subdivisão em cinco subcapítulos que versam: introdução (1.1); a importância da autoavaliação no processo educativo (1.2); problema a investigar e respetivas questões de investigação, associando os objetivos do estudo (1.3); relevância do estudo (1.4) e estrutura do projeto (1.5).

1.1 Introdução

Estudar é escrever um ditado
sem ninguém nos ditar;
e se um erro nos for apontado
é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um tinteiro,
ter uma cabeça que saiba pensar,
pois, na escola da vida,
primeiro está saber estudar...
Estudar é muito
mas pensar é tudo!
(Ary dos Santos, *n.d.*)

A visão tradicional do ensino deu ênfase à acumulação de conhecimentos por parte dos alunos, onde a assunção do papel da escola se assume como o meio de transmissão dos valores de determinadas estruturas sociais (Leite & Fernandes, 2003), através de um ensino em que o papel do professor e do aluno se vê orientado para a aquisição de conhecimentos e para a avaliação como medida.

Sendo certo que um dos pilares da educação formal é a aquisição de conhecimentos, não podemos direcionar a avaliação para uma mera medida de aquisição de conhecimentos, pois ela é, segundo as mesmas autoras, reduzida e redutora, recorrendo apenas aos testes escritos ou ao questionamento oral, prevendo o momento de classificação.

Numa perspetiva de construção do saber, a avaliação deve ser uma atividade integradora da prática educativa, reguladora, orientadora e sistemática (Vieira & Moreira, 1993).

Se pensarmos que uma avaliação centrada fundamentalmente em provas de avaliação direcionadas para compartimentos estanques da aprendizagem é insuficiente, verificaremos a necessidade de utilizar um conjunto diversificado de formas e instrumentos de avaliação, pois, como refere Fernandes (2002), “a correcção e classificação de testes e de quaisquer outras tarefas avaliativas dão, em geral, poucas ou nenhuma orientações aos alunos para melhorar, reforçando as suas baixas expectativas e o baixo nível das aprendizagens” (p. 30).

O desejo de desenvolver este estudo surge da dificuldade sentida em integrar, de forma dinâmica, a avaliação dos alunos no processo ensino e aprendizagem, perspectivando colaborar de forma ativa e reflexiva na sua formação integral, onde o desenvolvimento das suas potencialidades também se faz através do saber estudar, do saber pensar, do saber agir, sendo que nem sempre e como refere Monteiro (2002) “tem sido uma preocupação básica da escola desenvolver as capacidades de aprender a aprender” (p. 9).

Só se poderia avançar para a sua prossecução se nele nos embrenhássemos. Foi o que procurámos fazer! Vários caminhos poderiam ser tomados, mas escolhemos um, o da avaliação, através de uma das suas vertentes: a autoavaliação das aprendizagens dos alunos, defendendo-se aqui o conceito de Santos (2002) que a advoga como um processo de metacognição, através do qual se desencadeiam mecanismos mentais internos ao sujeito que conduzem a uma tomada de consciência das diferentes circunstâncias e aspetos da sua atividade cognitiva.

Tendo por base deste estudo o pressuposto, como salienta Fernandes (2008), de que se torna imperioso alterar e aperfeiçoar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, que o autor considera obsoletas relativamente aos requisitos que emergem dos novos currículos e estruturas sociais com que os sistemas educativos estão confrontados, pretendemos caminhar no sentido, baseando-nos ainda em Fernandes

(2008), de através da autoavaliação melhorar as aprendizagens e promover nos alunos capacidades que lhes permitam superar as suas dificuldades.

É, ao mesmo tempo, nosso objetivo contribuir, através de um trabalho colaborativo com os docentes envolvidos no estudo, para uma escola promotora de sucesso, na qual se verifica a necessidade de rentabilizar a qualidade da aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, em trabalho apoiado nas políticas educativas centradas nas valências dos professores e do ensino na sala de aula (Day, 1999), e ter sempre presente, como salientam Ribeiro e Moreira (2007) que “um tipo de abordagem, reflexiva e indagatória, apresenta-se como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (p. 44), contribuindo-se para uma avaliação que permita ajustar o ensino e regular a aprendizagem.

Conscientes de que o significado atribuído à avaliação não permaneceu estático, de uma forte ligação à ideia de medida, evoluiu-se, na conceção de Santos (2002), para um contexto com forte envolvência social, onde não se projeta somente a certificação do aluno, mas a que se junta uma forte componente pedagógica, sendo a avaliação ponto fulcral no processo de ensino e de aprendizagem.

É neste contexto, o do ensino e o da aprendizagem, que se deve desenvolver uma ação intencional que recaia sobre os mecanismos de aprendizagem que visam o aprendente, isto é, o aluno. Como ação intencional queremos referir o papel ativo em todo o contexto formativo, que deve ser atribuído ao aluno. Essa função que lhe deverá ser atribuída passa necessariamente pelo que se encontra consagrado no Despacho Normativo nº 30/2001, no seu n.º dois que refere que “a avaliação é um elemento regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (DR, 2001, p. 4438), considerando-se, na perspetiva de Bonniol e Vial (2001), que a regulação dos processos de aprendizagem é o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das interações que desenvolve com o meio que o rodeia.

Para que a regulação das aprendizagens se concretize, seja efetiva, há todo um conjunto de processos que para ela se direcionam, onde destacamos a autoavaliação das aprendizagens, a que associamos o tempo de que necessita para que possa evidenciar

resultados positivos no desenvolvimento do aluno, assim como as funções inerentes ao professor e à escola.

Se na avaliação formativa, onde se verifica um processo de regulação externo ao aluno, o papel do professor é de extrema importância, já o deverá ser menor quando passamos da regulação externa feita pelo professor ao patamar em que, segundo Santos (2002), tudo deve ser feito para que o aluno desenvolva a sua autoavaliação tornando o papel do professor menos ativo. Damos conta da importância desse papel no processo de autoavaliação dos alunos, processo interno ao sujeito, mas na função de orientação, na qual, como o faz saber Santos (*ibidem*), o professor deverá ser o cerne de um processo a quem cabe a elaboração de um conjunto diversificado de contextos que tornem viável o desenvolvimento da autoavaliação promotora de alunos autônomos.

O professor para promover o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos deverá ele próprio ter essa característica, ser autônomo. Assim, de acordo com Vieira (1993), o professor que facilita a aprendizagem e é agente de mudança deve, ao mesmo tempo, ter uma atitude reflexiva, de questionamento perante a prática pedagógica fundamentada numa pedagogia centrada no aluno.

Sendo certo que o pressuposto atrás enunciado é objeto de estudo de muitos investigadores, não podemos escamotear que “as práticas de avaliação continuam ainda muito ligadas ao uso da avaliação como medida, tentando fazer pensar que esta é credível, porque legitimada institucionalmente” (Santos *et al.*, 2010, p. 10).

Constata-se também, segundo os mesmos autores, que, nos documentos oficiais em posse das escolas, como seja o currículo, os programas e os normativos legislativos que retratam a avaliação das aprendizagens, os mesmos privilegiam a avaliação sumativa e a avaliação formativa, encontrando-se, em alguns casos, referência à avaliação diagnóstica. Ainda que a investigação evidencie a importância das práticas de autoavaliação, estas ainda não se concretizam no quotidiano dos contextos de trabalho em sala de aula.

Pensamos poder afirmar que estamos ainda longe de termos uma escola que promova, com regularidade, práticas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos,

sendo essa tendência que gostaríamos de reverter, considerando mais um dos motivos pelos quais nos propusemos desenvolver este estudo.

Nesse sentido procuraremos aclarar de que forma a autoavaliação das aprendizagens se entrecruza nos pressupostos atrás enunciados. Assim, serão objeto deste estudo as concepções e práticas de professores e alunos do 2º ciclo do ensino básico, relativamente à autoavaliação dos alunos e à forma como esta contribui para a regulação da sua aprendizagem e se repercute na avaliação sumativa, numa Escola Básica Integrada do concelho e distrito de Viana do Castelo.

Sempre que, neste estudo, nos referirmos à autoavaliação, fazemo-lo em relação às aprendizagens dos alunos. Em todo o estudo retratamos dois tipos de grafias, a prevista no Acordo de 1945 para as citações que nele se enquadram e a que respeita o Acordo de 1990, atualmente em vigor, para a restante redação.

1.2 A importância da autoavaliação no processo educativo

De acordo com o formulado no despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, no n.º 3 - campo das Finalidades, a avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. (DR, 2005, pp. 71-72)

As modalidades de avaliação são mais tarde explicitadas no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu artigo 24º, n.º 1, onde estipula que “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (DR, 2012, p. 3481), sem se referir em algum momento à autoavaliação.

Verificamos a existência de diferentes normativos que fazem alusão à avaliação, o mesmo não acontecendo em relação à autoavaliação, de onde reforçamos a opinião de

Canavarro (2007), ao salientar que “todo o trabalho de sistematização da reflexão sobre aspectos educativos e socioeducativos carece de um quadro teórico de referência” (p. 11).

Neste sentido consideramos que os estudos que se desenvolvem na área da educação podem dar a sua contribuição na consideração da autoavaliação das aprendizagens como uma mais-valia no processo educativo, desde que devidamente fundamentado nos trabalhos científicos, contribuindo para o que advoga Peixoto (2008), quando considera que as crianças começam a “construir, desde muito cedo, os seus modelos explicativos para os fenómenos que observam e a justificar as actividades que realizam” (p. 157).

O Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, no seu n.º 13, alínea f, refere que “no processo individual do aluno devem constar: Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção do 1º e 2º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino” (DR, 2010, p. 7462), tornando escassos os dados que a legislação aponta para a autoavaliação das aprendizagens, como atrás fizemos alusão.

Por seu turno também o Despacho normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, não faz qualquer alusão explícita à autoavaliação.

Ainda que lidemos com estas limitações, é imperioso que o aluno compreenda o que aprende, se aperceba das dificuldades que lhe vão surgindo enquanto vai desenvolvendo a autonomia no seu processo de aprendizagem. Este processo provoca o seu envolvimento direto em tarefas de autoavaliação, constituindo esta uma resposta ao desenvolvimento da autonomia (Alves, 2004).

Ao professor compete o importante papel de encaminhar e ser o auxiliador do percurso educativo dos seus educandos, para que se criem as circunstâncias impulsionadoras que irão desenvolver nos alunos a sua capacidade organizativa, de regulação e avaliação da sua própria aprendizagem, nunca esquecendo, como aponta Ary dos Santos, no poema com que abrimos este capítulo, “Estudar é muito mas pensar é tudo” (*n.d.*), considerando sempre, como o refere Costa (2009) “na fase de auto-reflexão,

o aluno procede a uma reflexão/avaliação da tarefa executada com o objetivo de identificar decisões que possam ter sido tomadas de forma ineficaz” (p. 29).

Estes dois vetores *estudar* e *pensar* têm sido, de forma mais ou menos explícita, abordados ao longo de todo o percurso em que se tem desenvolvido o processo educativo, estando de igual modo na base do estudo dos investigadores, nunca esquecendo, como afirma Pacheco (1995) que “quando se fala de investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor e que seja pedagógica – adequada ao objecto de estudo” (p. 9).

Salientamos ainda, como refere Alonso (2002):

A aprendizagem de competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e para lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa, são desafios com que a escola se vê confrontada de maneira irrecusável. (p. 20)

Torna-se cada vez mais importante que o aluno desenvolva uma atitude de reflexão face à aprendizagem, verificando os seus desempenhos e encontrando formas de superar as dificuldades, onde a autoavaliação ganha particular relevância, uma vez que auxilia o aluno a monitorizar as suas competências de comunicação e de aprendizagem (Soares, 2007).

Podemos acrescentar, pese embora todo um conjunto de reformas do sistema educativo que se foram implementando, com especial destaque nas que se seguiram a 1989, que, como refere Alves (2004), “as práticas continuam presas a uma tradição de avaliação medida, o que significa que as práticas não se alteram por decreto” (p. 58), as práticas só se alteram com mudança de atitude no quotidiano da sala de aula, resultante do trabalho colaborativo que deverá existir entre os agentes educativos.

São inúmeros os estudos realizados no âmbito da educação e, de entre eles no domínio da avaliação, onde se pode verificar que a tónica comum assenta no facto de a avaliação se dever constituir como um processo dinâmico, onde, na opinião de Fernandes (2004), “é necessário mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7).

Para que tal se verifique, apesar de serem complexas as situações de avaliação, atendendo a que os alunos apresentam diferentes peculiaridades, fazem diferentes

aquisições, é de capital importância que a relação educativa seja a que Postic (2008) preconiza como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p. 27).

Neste contexto cabe ao professor interrogar-se relativamente à função que desempenha não só na orientação dada a cada aluno, como em relação ao ambiente criado em sala de aula, onde pode privilegiar práticas de autoavaliação sistemáticas, uma vez que, consideramos importante a ideia de Bonniol e Vial (2001), segundo a qual as oportunidades de autoavaliação dos alunos podem ser exploradas após a realização de uma atividade, o professor pode levá-los a explicitar e comparar as suas formas de atuar, motivando-os a melhorar os seus métodos de trabalho, sendo que a aptidão para se autoavaliar é fator de desenvolvimento do aluno, permite-lhe regular as aprendizagens.

Atende-se assim, por um lado, ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e, por outro, ao desenvolvimento das práticas reflexivas por parte dos professores, onde se pretende que essas práticas sejam debatidas, refletidas e o professor seja naturalmente impelido para uma situação de mudança. Privilegiando-se uma interligação entre a pedagogia centrada no aluno e a formação reflexiva dos professores, pretende-se que o aprendente construa o seu próprio saber e regule assim as suas aprendizagens.

Neste sentido destacamos o pensamento de Ribeiro (2005) ao referir que “a melhoria da qualidade da educação está intimamente articulada com a transformação da cultura da formação, pela reflexão partilhada sobre as experiências educativas” (p. 36).

Na senda desta autora, quando refere que a natureza da aprendizagem colaborativa se entrecruza com o facto de o supervisor e o estagiário perspetivarem para ambos o seu desenvolvimento pessoal e profissional, através da troca de conhecimentos e experiências, verificamos o quão importante é a aprendizagem colaborativa que deverá ser incrementada no início da formação profissional.

Este estudo, no âmbito da supervisão, apoia-se e enquadra-se no pensamento de Vieira (2005), segundo o qual “supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação” (pp. 10-11).

O professor jamais poderá esquecer que no processo de ensino e aprendizagem é de capital importância que, de forma sistemática, analise as suas práticas, levando os alunos a compartilhar com ele a função da avaliação. Aqui, a autoavaliação torna possível, após trabalho cadenciado nesta vertente educativa, que o aluno possa refletir sobre toda a envolvimento da sua aprendizagem, indo das dificuldades sentidas, aprendizagens adquiridas, à postura do professor em sala de aula e nos diferentes ambientes educativos. A promoção de formas de autoavaliação, o entrecruzar de percepções de alunos e professores, tornará possível que a autoavaliação seja, no nosso sistema educativo, uma forma adequada de monitorizar as aprendizagens dos alunos. Trata-se de uma mais-valia para os alunos e para o professor, considerando mesmo que no campo de ação de um modelo pedagógico que se centra no aluno e nos processos de aprendizagem, segundo Vieira (1993), se torna numa prática fundamental.

1.3 Problema a investigar e respetivas questões de investigação, associando os objetivos do estudo

O projeto que nos propusemos desenvolver só será possível concretizar-se através do conhecimento do cerne da sua área de intervenção.

Pensar na razão de elaborar um estudo sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos, consubstancia-se no anseio de contribuir, através dos agentes educativos que se encontram diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, alunos e professores, para uma escola promotora de sucesso.

Pretendemos que fique longe o tempo em que o professor se limitava à utilização da formação inicial, onde, como referem Sá-Chaves e Amaral (2000) o professor se isola, concretizando sozinho o currículo, a planificação, utilizando o manual em exclusivo, aplicando testes sumativos, ficando isolado apesar de cercado por outras pessoas com quem reparte a profissão.

É no estudo da autoavaliação das aprendizagens dos alunos que se apoia o estudo desta investigação, onde se pretende compreender o alcance da autoavaliação, considerando que, ainda na perspetiva de Sá-Chaves e Amaral (2000), “a autonomia do

docente e do aprendente, embora inatingível na sua totalidade, pode-se e deve constituir-se como um objetivo por que se quer lutar, mas nunca solitariamente” (p. 84).

É nossa percepção que não é apenas nos normativos legais, no que neles se encontra prescrito, que se operacionaliza uma escola reflexiva, uma escola promotora de mudança, mas acima de tudo através de uma vertente colaborativa e desenvolvimentista, onde se coloca em paralelo o desenvolvimento pessoal e profissional, formas incentivadoras de mudança.

Desta forma, com o intuito de viabilizar o estudo, pretende-se levar a cabo uma investigação de natureza qualitativa, apoiada num desenho de estudo de caso, numa Escola Básica Integrada do concelho e distrito de Viana do Castelo, focado no tema da autoavaliação das aprendizagens dos alunos.

Aspira-se, assim, colocar neste projeto o enfoque no estudo das concepções e práticas de autoavaliação dos alunos efetuada por um grupo de professores, de molde a que se possa verificar a correlação existente entre as concepções que apresentam e a prática efetuada, e, de igual modo, a um grupo de alunos, no sentido de se verificar que concepções apresentam relativamente à autoavaliação e de que forma esta modalidade de avaliação tem repercussões na sua avaliação sumativa.

Concretizando, pretendemos levar a cabo um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade, Turma J, codificada em TJ e Turma M, codificada em TM, num total aproximado de 35 alunos e seis professores, sendo a TJ onde se desenvolve o estudo e a TM a turma de comparação.

Para o efeito foram formuladas as seguintes **Questões**, identificadas com o **Problema** em estudo:

- Quais as concepções que um grupo de professores e alunos do sexto ano de escolaridade apresentam relativamente à autoavaliação das aprendizagens?
- Que práticas de autoavaliação desenvolvem esses professores em sala de aula?
- A promoção de práticas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos interfere na avaliação sumativa desses alunos?

De forma a responder às **questões** precedentes foram definidos **objetivos** que passamos a enunciar:

- Identificar as concepções dos professores e alunos do sexto ano de escolaridade relativamente à autoavaliação das aprendizagens.
- Caracterizar indiretamente as práticas de autoavaliação utilizadas pelos professores.
- Construir e/ou reformular, de forma colaborativa, instrumentos de autoavaliação das aprendizagens, nas disciplinas que integram o estudo.
- Identificar em que medida uma intervenção direcionada para a autoavaliação interfere na regulação das aprendizagens.

O quadro 1 estabelece a relação entre as questões de investigação e os objetivos formulados.

Quadro 1

Distribuição das questões de partida pelos objetivos do estudo

Questões de partida	Objetivos
1 - Quais as concepções que um grupo de professores e alunos do sexto ano de escolaridade apresentam relativamente à autoavaliação das aprendizagens?	1 - Identificar as concepções dos professores e alunos do sexto ano de escolaridade relativamente à autoavaliação das aprendizagens dos alunos.
2- Que práticas de autoavaliação desenvolvem esses professores em sala de aula?	2 – Caracterizar indiretamente as práticas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos utilizadas pelos professores.
3 – A promoção de práticas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos interfere na avaliação sumativa desses alunos?	3 – Construir e/ou reformular, de forma colaborativa, instrumentos de autoavaliação dos alunos, nas disciplinas que integram o estudo. 4 - Identificar em que medida uma intervenção direcionada para a autoavaliação dos alunos interfere na regulação das aprendizagens.

1.4 Relevância do estudo

Apesar de serem inúmeras as publicações e os estudos que se prendem com a avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que concerne à sua autoavaliação, um estudo feito nesta área, que nasceu da necessidade de procura de maior conhecimento e enriquecimento pessoal, pretende, ao mesmo tempo, ser uma mais-valia para os diretamente envolvidos e para quem nele queira ver alguns fundamentos de reflexão.

Aspiramos, assim, com este estudo e através desta temática, crescer enquanto profissional, tentando, dentro do possível, ir ao encontro do que os alunos consideram ser um bom professor. Colocámos à turma em estudo – TJ – a pergunta: *“O que é para ti um bom professor?”*. Apresentamos de forma aleatória algumas das respostas:

- Para mim um bom professor é um professor que seja simpático e que se preocupe com toda a gente. Um bom professor para mim dá as aulas a falar, ou seja, a conversar e ao mesmo tempo vai perguntando as ações do dia-a-dia e a comparar se são iguais ao que é tratado.

Um bom professor é um professor que seja exigente com os alunos, mas que seja exigente de uma maneira simpática e inteligente.

- Para mim um bom professor é um professor que explica bem a matéria e que faz que esta (matéria) seja apelativa, para que não seja “seca”. É um professor que brinca com os alunos quando deve brincar e é severo quando tem de ser. Isto sim é que era um bom magnífico “shôr”.

- Para mim um bom professor é ele fazer uma ou duas piadas durante a aula, mostrar PowerPoint e de vez em quando fazermos uma dramatização ou uma composição, entre muitas outras coisas.

- Para mim um bom professor é um professor que é nosso amigo, que brinca connosco e que nos sabe ajudar quando é altura. Um bom professor dá aulas engraçadas.

- Para mim, um bom professor é um professor que se preocupa com os alunos, que ensina bem a matéria, que às vezes faz pequenas brincadeiras com os alunos e que não ralha muito, só quando for necessário e que goste de todos os alunos da mesma maneira.

- Um bom professor para mim é um professor que explique a matéria com clareza e calma, que de vez em quando brinque connosco, como por exemplo dizer anedotas (sobre a matéria). Que use PowerPoint, atividades e esquemas para dar a matéria e brincar e para que fique tudo sabido. Mas claro, uma parte depende de nós.

Com o estudo, consideramos relevantes as razões que acabamos de enunciar, a que acrescentamos o crescimento pessoal sustentado não só na literatura como na interação criada com todos os que ajudaram a erguer o projeto.

1.5 Estrutura do projeto

Este projeto encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo – Introdução - apresenta o âmbito do trabalho, o objeto de estudo e expõe as razões que levaram à escolha do mesmo.

No segundo capítulo – Fundamentação teórica – expõe o desenvolvimento e implicações da autoavaliação na aprendizagem regulada dos alunos, com base em autores de referência.

Seguidamente, no terceiro capítulo – Metodologia adotada – é feita a descrição e fundamentação da metodologia de investigação utilizada para a elaboração do Projeto. Nele se apresenta o tipo de estudo, o seu desenho e as fases do seu desenvolvimento, caracterização dos participantes professores e das duas turmas em estudo, dando-se lugar à justificação das escolhas efetuadas, aos procedimentos de recolha e análise de informação.

O quarto capítulo – Apresentação, análise e discussão dos dados - tem como finalidade a apresentação dos dados recolhidos no estudo, análise e sua discussão.

Finalmente serão apresentadas as conclusões da investigação, limitações e recomendações para futuros estudos, bem como a enumeração das referências bibliográficas utilizadas ao longo do projeto e a indicação dos documentos anexos.

CAPÍTULO II

Fundamentação Teórica

Através deste capítulo aborda-se a revisão da literatura realizada para a consecução do estudo e nele serão analisados os temas que se consideraram fulcrais. Dividiu-se o capítulo nos seguintes subcapítulos, assim elencados: a autoavaliação das aprendizagens dos alunos (2.1), subdividido em: a avaliação, breve resenha histórica numa perspetiva construtivista (2.1.1); contextualização da autoavaliação no sistema educativo português (2.1.2); a autoavaliação promotora da autorregulação (2.1.3). Seguem-se os subcapítulos: regulação e diferenciação como promotoras de uma pedagogia para a autonomia (2.2); a reflexividade do professor (2.3) e o papel do professor reflexivo na autonomia e autoavaliação dos alunos (2.4).

2.1 A autoavaliação das aprendizagens dos alunos

Os procedimentos avaliativos tornam possível a obtenção de informações que viabilizam a compreensão e tomadas de decisão relativas ao processo de ensino e ao percurso de aprendizagem, onde a qualidade da aprendizagem está relacionada com o grau de participação do aluno, considerando-se que, como refere Ferreira (2007) “a avaliação não pode só centrar-se nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas e nos processos de construção dessas aprendizagens” (p. 13), sendo que, segundo o mesmo autor, quando um aluno assume um papel interveniente na avaliação e na regulação da sua aprendizagem torna-se mais fácil a obtenção dos efeitos desejados.

Através da autoavaliação o aluno tem a possibilidade de refletir sobre a sua aprendizagem, procurar a resolução para os seus problemas, numa base de conhecimento dos critérios de realização e sucesso pretendidos, considerando-se que o professor tem o papel de orientador assumido na definição de autoavaliação apresentada por Ferreira (2009), quando refere que:

A auto-avaliação do aluno consiste numa forma de concretização da avaliação formativa, na qual, sob a influência do cognitivismo e do construtivismo na avaliação, é o aluno que passa a ser responsável quer pelo processo de avaliação, quer pela sua própria aprendizagem, numa perspectiva de construção de aprendizagens relevantes e significativas para ele. (p. 3502)

Assim, e de acordo com a perspectiva do autor, urge analisar a autoavaliação na forma como passou a fazer parte dos processos de avaliação e o contributo das correntes construtivistas nesse processo.

2.1.1 A avaliação, breve resenha histórica numa perspectiva construtivista

Uma abordagem longitudinal da evolução histórica humana torna possível verificar que lhe está acoplada a evolução do conceito e da prática educativa, segundo a qual Postic (2008) defende que a busca da significação dos atos de ensinar e aprender obriga a voltar às finalidades pedagógicas, considerando que todo o comportamento operativo que se quer adquirir ou fazer adquirir se inscreve num comportamento social geral correspondente a uma certa conceção do homem na sociedade e, remontando ao século XVIII, segundo Santos *et al.* (2010), podemos também verificar:

Radicado na onda positivista de que tudo era mensurável e só o que fosse era credível em termos científicos, também se acreditou que era possível e desejável medir o saber. Isto permitiria tomar decisões não só relativamente ao futuro escolar dos alunos, como certificar que um potencial profissional sabia o que se exige que se saiba para o exercício dessa profissão, inscrevendo-se assim na teoria social taylorista do homem certo para o lugar certo. (p. 7)

Importa referir que a finalidade da escola do século XXI é fazer com que uma das funções primordiais da educação seja a de desenvolver nos alunos potencialidades que lhes permitam gerir os seus processos de aprendizagem, adquirir uma autonomia cada vez maior no seu percurso académico e, ao mesmo tempo, apropriar-se de ferramentas intelectuais e sociais que potenciem uma aprendizagem contínua ao longo da vida (Simão, 2002). Mas, nem sempre foi assim.

Os anos cinquenta do século passado, nos Estados Unidos, de acordo com Leite, Pacheco, Moreira, Terraseca, Carvalho e Jordão (2001), caracterizaram-se “pela atribuição à avaliação de um papel importante no estudo da adequação dos programas

educacionais, de modo a atingirem-se resultados mais eficazes” (p. 9). Já nos anos sessenta, segundo a mesma autora, no campo da avaliação, verificam-se mudanças de perspectivas, passando a ser salientados não só os resultados mas também os processos seguidos para os atingir. Não estava em causa apenas alcançar os objetivos previamente fixados, como também tomar medidas para melhorar o processo que levaria a que esses objetivos fossem atingidos.

Como referem Santos *et al.* (2010) “a avaliação tinha uma função sumativa associada ao balanço, mas também estava intrinsecamente ligada a uma perspectiva formativa pois era contributiva para o desenvolvimento das aprendizagens de cada sujeito” (p. 7).

Na década de setenta e segundo Dottrens (1974) o ato educativo está longe de ser o que era há cinco ou seis décadas atrás: “educar as crianças, era prepará-las para uma vida de adultos que seria para elas idêntica ou muito pouco diferente da dos seus educadores: pais, professores, população em geral” (p. 19).

O construtivismo social vem realçar a importância do contexto, da forma como o indivíduo interage com os outros nesse contexto, como cada um constrói essa realidade e age em conformidade. Considerando a aprendizagem um processo em desenvolvimento, a avaliação será vista como o seu processo regulador. Estamos perante uma dimensão construtivista e ecológica do desenvolvimento humano através da qual, na ótica de Cunha (2008) “de acordo com o *paradigma construtivista* os sujeitos não são considerados como recipientes ou processadores de informação, mas sim como sujeitos activos na construção de modelos sobre si próprios (o Eu) e sobre a realidade” (p. 15).

Também os professores, à semelhança do que se passa com os alunos, são seres em desenvolvimento, onde Sá-Chaves (1997) refere que é incumbência de cada profissional, no âmbito da sua formação, munir-se de competências que lhe permitam fazer face a todo um conjunto indeterminado e diferenciado de contextos.

Estando, nos normativos, muito bem definidos os procedimentos inerentes à avaliação verifica-se, no entanto, que ainda é pouco representativa a referência à autoavaliação dos alunos, havendo uma total ausência na última legislação emanada

através do Ministério da Educação e Ciência, tanto no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, como no Despacho normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro do mesmo ano.

Mas, modificar a avaliação parece ser um dos caminhos possíveis a percorrer para integrar e utilizar a progressão dos alunos como componente fundamental para regular a intervenção pedagógica no sentido de otimizar o ensino e a aprendizagem. É neste desejo que se partilha a perspetiva de que é preciso mudar a avaliação, pois cada aluno é um ser único, oriundo de um determinado contexto, com necessidades e um perfil de aprendizagem próprio, que deve ser respeitado, tratado e apoiado de forma diferenciada, a quem é preciso dar voz.

Desta forma, segundo Vieira e Moreira (1993):

A avaliação tem sido um dos aspectos mais conservadores da cultura da escola e hoje com o novo sistema de avaliação, muitos professores sentem-se, de repente, traídos, despojados de algo que sempre encararam como certo e em que se tornaram especialistas – a avaliação sumativa com fins classificativos e de carácter marcadamente selectivo e discriminatório. (p. 46)

É associado a este pensamento, centrado na avaliação não do aluno mas sim do professor, que se posiciona Fernandes (2002) ao afirmar que “a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens” (p. 30).

Podemos dizer que este era um sistema de ensino em que a transmissão de informação se pautava pela prática predominante em sala de aula.

A corrente de investigação atual tende a analisar as atividades mentais do sujeito em situações de aquisição de conhecimentos e de resolução de problemas. O ato de aprendizagem e o ato de ensinar têm o seu ponto de articulação na finalidade comum a um e a outro: a socialização do indivíduo. É nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura.

No mundo em que vivemos, o da globalização, compete à escola preparar os seus alunos no plano do saber e da verdadeira cultura, prepará-los para que posteriormente estejam habilitados para sozinhos regularem a sua própria aprendizagem. Não cabe neste

ensino uma pedagogia meramente instrutiva. Segundo Dottrens (1974) “a escola limita-se, demasiadas vezes, a fazer registar conhecimentos, sem se preocupar muito – fora os exames – em dar oportunidades de os utilizar” (p. 73), esta ainda é uma prática muito comum.

A escola de massas em Portugal surge, segundo Teodoro e Aníbal (2007), com “a viragem da economia portuguesa para o espaço europeu na década de sessenta, a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia, desde 1976” (p. 16), levando a uma mudança radical no sistema educativo português, onde adquire projeção, pelas inovações que introduz, a Reforma de Veiga Simão.

É numa perspetiva de mudança, de adaptação a uma nova realidade, que Veiga Simão (citado por Stoer, 1983) salienta que importa educar todos os portugueses, independentemente do local onde se encontrem, sendo esse um valor sublime à escala nacional.

Podemos dizer que se manteve um percurso contínuo até à publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que “estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade” (DR, 2009, p. 5635).

Neste sentido, dá-se ênfase a Domingos, Neves e Galhardo (1987), ao referirem que “o sistema educativo é um reflexo da sociedade em que se insere e da prospecção no futuro das linhas mestras da sua evolução (...) deve reflectir, então, esse desejo de progresso e de emancipação colectiva” (p. 21), e ainda, segundo as mesmas autoras, “o sistema moderno de ensino implica a definição de novos rumos” (p. 27).

O novo rumo a promover deve ter como apoio o adquirido, sempre que possível avaliado e reformulado, pois como refere Cunha (2008) “em tempo de mudança, é por vezes necessário olhar e sistematizar o *já feito*, o *já pensado*, o *já escrito*, para que a mudança se concretize efectivamente” (p. 13), sendo certo que o processo educativo decorre de uma certa conceção de escola para a qual contribuem práticas que vão desde a gestão, à administração e execução. Essas práticas, quer sejam tradicionais ou

acompanhem as mudanças instituídas, têm conduzido os diferentes momentos educativos ao longo da história, claramente marcados pelo cariz classificativo da avaliação.

É nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura, considerando, de acordo com Portugal (1990), que é na interação estabelecida entre o sujeito e o seu ambiente que se compreende o comportamento e desenvolvimento humano. É nesta perspetiva e do estudo feito por Portugal (1990) sobre Bronfenbrenner, no que concerne à ecologia e desenvolvimento humano, onde verificamos que este autor considera que o desenvolvimento da criança é ampliado nos momentos de interação criados em padrões de atividades, gradualmente mais difíceis e quando se estabelecem com pessoas com quem existem laços de afetividade.

A importância que cada vez mais se atribui à escola e nela à sala de aula, onde não se podem naturalmente negligenciar os diferentes agentes educativos, Pacheco (1995) defende estar na motivação e compromisso dos principais intervenientes no sistema escolar, dos quais se distinguem os professores, os alunos, os encarregados de educação, o cerne do sistema educativo, sem os quais todo o projeto de reforma não passaria de uma hipótese administrativa, com uma existência legislativa, mas sem uma realização pedagógica.

Através desta forma de sentir a escola é possível, com base numa perspetiva construtivista do ensino, em que ao aluno é possibilitado, segundo Alarcão (1996) “o direito – e o dever - de construir a sua caminhada” (p. 182), criar uma instituição que viabilize a individualização do tratamento pedagógico dos alunos e com os quais se deve preocupar com seriedade numa época em que tudo deve ser posto em ação para permitir dar a cada criança a instrução que ela é capaz de receber, segundo Dottrens (1974), nunca esquecendo que o ensino não é um fim em si mesmo, antes o despoletar das capacidades inerentes ao indivíduo, capacidades essas que lhe permitirão o desenvolvimento integral das suas aptidões, o desenvolvimento da sua autonomia, de que mais adiante se falará.

Gradualmente, em situações que se seguiram no evoluir do tempo e das concepções, quer através das orientações emanadas pelo Ministério da Educação quer da investigação efetuada, constata-se uma almejada pedagogia que orienta o processo de ensino e aprendizagem para metodologias que direcionam a sua ação para os alunos, onde ao professor cabe o papel de orientador e facilitador da aprendizagem e, de acordo com Vieira (1999) “o grau de direcção a exercer pelo professor dependerá do grau de autonomia dos seus alunos, variando na razão inversa do mesmo” (p. 3).

Reconhece-se, em Portugal, principalmente a partir da década de 70 do século XX, a existência de políticas educativas que pretenderam fazer da educação formal o meio de desenvolver nos alunos a forma como eles próprios deveriam regular a sua aprendizagem, ou seja, a autorregulação. Se em contexto escolar esses alunos forem capazes de conduzir o seu progresso educativo, serão capazes, ou poderão estar habilitados, para o fazer ao longo da vida. Como o faz saber Pires (2005):

Se entendermos a educação e a formação da perspectiva de processos, não se podem nunca reduzir à acção desenvolvida pelas instâncias exteriores à pessoa, pois dizem respeito ao processo pessoal de aprendizagem, intrinsecamente articulado com as dinâmicas de desenvolvimento da pessoa. São os processos de aprendizagem que se encontram na base do que nos torna humanos. (p. 28)

A aprendizagem, a nível escolar, pressupõe que o aluno tenha já adquirido uma estruturação mental capaz de, ao seu nível, fazer as aquisições pretendidas, numa base da teoria construtivista. Para Vygotsky e Piaget, na mesma linha de pensamento, segundo a declaração de Marques (2007) “partilham a visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos” (p. 2), logo, podemos considerar que o paradigma construtivista dá ênfase à aprendizagem feita pelo aluno, na base de um caminho e de uma aprendizagem que ele próprio constrói.

Sempre que possível esta aprendizagem deve desencadear-se num ambiente onde o aluno vivencie as suas próprias experiências.

Na mesma linha de pensamento o construtivismo crítico defende a ideia de que um dos aspetos mais importantes do ensino implica o envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento.

Importa, numa escola construtivista crítica, a identidade dos alunos, a percepção que possuem do mundo quando ingressam na escola, as suas experiências e os contextos sociais onde se inserem, sendo que qualquer aprendizagem se deve articular com estes fatores, considerando que o construtivismo crítico tem um especial interesse pela construção do eu, como o salienta Kinchloe (2006).

O desenvolvimento da criança permite-lhe, à medida que vai evoluindo, um ajuste, isto é, uma adaptação à realidade circundante, partindo dos conhecimentos adquiridos para a apropriação de novas etapas do conhecimento. A aprendizagem dos conteúdos torna possível a evolução das aptidões cognitivas.

Advoga-se, no processo ensino e aprendizagem, na ótica do paradigma construtivista e de uma sociedade em permanente mudança, que há cada vez mais, no processo de construção do conhecimento, uma estreita relação do sujeito com o seu contexto, onde, de acordo com Correia e Dias (1998) “o trabalho se torna colaborativo, fruto de uma negociação entre professores e alunos, no sentido de uma construção social do conhecimento” (p. 118) e se prepara o aluno através de uma ação reguladora para a construção autónoma do seu conhecimento, na senda de uma pedagogia para a autonomia.

Reforçamos os pressupostos até agora enunciados, salientando, segundo Vieira (2005), que uma escola direcionada para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, necessita de ver a educação de uma forma abrangente e, ao mesmo tempo, entender os aspetos que se prendam com a globalização.

De igual forma, na linha de pensamento de Domingos, Neves e Galhardo (1987), o ensino passou a ter a preocupação de desenvolver no aluno competências de autoaprendizagem. Deixou de fazer sentido a criação de uma sociedade amorfa para dar lugar ao desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, da aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações, sendo que o saber de que dispomos, o conhecimento e a prática que adquirimos só têm verdadeiro valor se forem utilizados de forma inteligente e integrarem a nossa personalidade, sustentada no propósito defendido por Almeida e Vieira (2010), segundo o qual a escola é um eficaz fator de mudança, onde surge o ofício da criança e do jovem, sendo um palco de socialização entre pares.

Ao estabelecer-se uma analogia entre a escola atual e a que tínhamos há duas ou três décadas atrás, verifica-se que as diferenças são abissais, tanto ao nível das mudanças organizativas como da melhoria ao nível da sala de aula.

Assim, tornando-se necessário realçar a opinião de Leite e Lopes (2007), quando afirmam que é importante reconhecer que “o princípio de autonomia ganhou força quando se avançou com a tese de que o currículo nacional é apenas um ponto de partida, e portanto uma proposta que deve ser adequada localmente, para aí ganhar sentido” (p. 59) e assim se poder atingir o nível de proficiência desejado.

Segundo Pacheco (2000), o currículo retrata as opções essenciais que dizem respeito à escolarização dos alunos, sendo que o fim último da escola não é apenas a aprendizagem no campo do intelecto, mas também uma aprendizagem de cariz cultural, ainda que possamos reconhecer, segundo Suchodolski (2000), que “no processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser” (p. 15).

Para o sistema educativo português será um desafio encontrar a harmonia entre os processos de aprendizagem e de avaliação, onde a ação pedagógica deixa de estar centrada no professor, passando a inserir também o aluno, que organiza o seu conhecimento pela reconstrução dos seus saberes.

A autoavaliação contribui para que o aluno reoriente a sua aprendizagem, analise criticamente o seu trabalho de forma a identificar as suas dificuldades e progressos, isto é, compare os resultados obtidos com os esperados, ao mesmo tempo que procede à escolha de novas estratégias para dar continuação ao processo. Podemos dizer que professor e alunos se interligam num mesmo processo, onde o professor pode confirmar ou reformular as linhas mestras que orientam a sua ação pedagógica, incrementando uma aprendizagem regulada pelo aluno, promovendo meios ou formas de aprendizagem que conduzam a uma maior autonomia deste.

Segundo Bonniol e Vial (2001) “a auto-avaliação é ao mesmo tempo um dispositivo pedagógico em si mesmo e um agente de regulação” (p. 248), não esquecendo que estamos perante uma tríade onde se relacionam o ensino, a aprendizagem e a

avaliação, norteados pelos objetivos pedagógicos, as atividades propostas aos alunos e as aprendizagens que se pretendem que este alcance.

Neste processo os critérios necessitam de ser devidamente explicitados, apresentados de forma clara, tornando-se um elemento importante na orientação dos alunos, para que através da sua autoavaliação o professor obtenha a informação necessária que lhe permita, de acordo com Vieira (1993), obter os dados necessários à monitorização da sua prática e, no que concerne aos alunos, orientar a sua própria realização, fornecendo-lhe feedback imediato e contínuo.

Continuando com a linha de pensamento de Bonniol e Vial (2001), diremos que tanto a autoavaliação como a autorregulação dos alunos contribuem para tornar mais precisos os comportamentos desejados e as estratégias a serem aplicadas, no processo ensino e aprendizagem. Para que os alunos possam realizar a autoavaliação, no seu processo de aprendizagem, é necessário que lhes sejam criadas as condições necessárias para que, a partir da autoavaliação, procedam à autorregulação daquilo que produziram. Numa primeira fase todo o processo necessita de ser bem orientado até que os alunos dominem o processo e sejam capazes de apreender os critérios e tê-los em linha de conta antes da realização da tarefa, para que gradualmente aprendam a aprender.

Deste modo, apesar da investigação e da literatura reforçarem a importância da autoavaliação das aprendizagens no percurso educativo dos alunos, Fernandes (2007) refere que em relação à avaliação das aprendizagens, onde se enquadra a autoavaliação, o sistema educativo português tem na sua legislação forte ligação às principais recomendações da investigação educacional. No entanto, na perspetiva do autor, ainda se verifica um considerável desfasamento entre o que a investigação e a literatura preconizam, com as práticas em sala de aula.

Conscientes das dificuldades, defende-se que compete às escolas, aos agrupamentos de escolas e mega agrupamentos, através dos seus professores e de um correto desenho curricular, adaptável à mudança, utilizar uma metodologia diferenciada que respeite a individualidade de cada criança ou jovem, onde as práticas de autoavaliação façam parte do quotidiano da sala de aula.

O manancial de normativos que regem o sistema educativo e os seus órgãos, quer sejam de gestão, pedagógicos ou administrativos, vão no sentido não só do desenvolvimento cognitivo, mas também pessoal, social e moral dos alunos. Digamos que o “eu” e o “todo” se imbricam num só. Esta visão de educação só é possível através de professores que pensam e agem de forma reflexiva.

2.1.2 Contextualização da autoavaliação no sistema educativo português

Ao longo de décadas, avaliar mais não foi do que a comparação das metas e objetivos previamente definidos com o produto obtido. Importava o grau de cumprimento do delineado sem qualquer preocupação com o processo através do qual se obtinha o pretendido. A este propósito, Leite e Fernandes (2003) salientam que “num modelo de ensino clássico a avaliação tem como finalidade única avaliar os resultados do ensino expressos no nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos” (p. 23), tendendo-se a ajuizar sobre os conhecimentos por eles alcançados. Nesta definição deteta-se uma ausência absoluta dos processos de regulação da aprendizagem por parte dos alunos, tornando-os assim passivos face ao seu processo de aprender.

Hoje, a conceção de avaliação, no âmbito das reformas curriculares que têm sido implementadas, tornaram a modalidade de avaliação formativa importante. Este pressuposto encontra-se explanado no despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, assim como nos que se lhe sucederam, determinando que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e, por seu turno, o despacho normativo nº 30/2001, de 19 de julho, estabelece a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisada, apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

Da análise do despacho nº 30/2001 infere-se, segundo Abrantes (2002), que através deste normativo, houve a pretensão de adequar os procedimentos de avaliação ao modo como o currículo é formulado em termos nacionais e, em especial, à maior autonomia da escola na elaboração dos seus projetos curriculares. Verifica-se assim um maior entrosamento da avaliação no cerne do processo educativo.

Estabelece, o mesmo despacho, no seu n.º seis, alínea b) a “primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (DR, 2001, p. 4439).

Neste âmbito, em que nos deparamos com a avaliação como elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, sendo o seu carácter predominantemente formativo e integrante do processo ensino e aprendizagem, é de primordial importância que ao aluno seja dada a possibilidade de ter papel ativo nas práticas de avaliação, encarando-se a autoavaliação como forma de autorregulação da aprendizagem, tendo em vista que, como defende Santos (2002) “todo e qualquer acto de regulação tem necessariamente que passar por um papel activo do aluno” (p. 77).

A autoavaliação não pode ser uma tarefa solitária do aluno, mas antes estar sustentada na colaboração interpares, apoiada pelo professor e pela escola.

Os pressupostos atrás enunciados sustentam-se, em termos normativos, na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que no artigo sete, alínea i), define como um dos objetivos do Ensino Básico “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (DR, 1986, p. 3070), direcionando-se o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, diversificando-se segundo as potencialidades de cada um e ao seu ritmo, numa linha de autonomia e cooperação. A escola, nesta linha de atuação, tende a manter os alunos mais ativos, conduzindo-os a um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem.

Estes aspetos, baseando-nos na linha de pensamento de Cavaco e Carvalho (1995), permitem-nos afirmar que através da autoavaliação se inserem os alunos nos meandros da construção do conhecimento, levando-os a refletir sobre os seus procedimentos e a tentar compreender os motivos que estão na base da sua conduta.

É nesta linha de pensamento que se posicionam Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) quando realçam que para lá da ênfase que se coloca na autonomia como qualidade imprescindível ao cidadão, não se pode escamotear o facto de ela dever estar associada ao processo de aprendizagem, considerando a dificuldade que surge para o

indivíduo na sua regulação apenas pela sua vontade se essa vertente jamais tiver sido trabalhada e estimulada em paralelo com o seu processo de desenvolvimento pessoal.

Desta forma, estamos perante uma autoavaliação, conducente a uma autonomia, em que se procede ao reajustamento de atitudes e procedimentos, que engloba para lá dos alunos a autorreflexão crítica do professor sobre as suas práticas de avaliação, permitindo-lhe transformá-las. Temos, por um lado, o conhecimento do que se aprendeu ou não aprendeu, e por outro o que se ensinou ou não ensinou, numa atitude permanente de reformulação do processo de ensino e aprendizagem.

Em simultâneo ao incremento dado à avaliação pelos normativos legais e pela investigação, destacamos, no campo da investigação, a importância atribuída à autoavaliação em todo o processo educativo, onde salientamos de igual forma a autonomia que tem vindo a ser dada às escolas, considerando que através dessa autonomia as escolas, no seu Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e Projeto Curricular de Turma (PCT), tornam possível a descentralização para, usufruindo desses mecanismos, adaptarem ao seu contexto os procedimentos pedagógicos, avaliativos e administrativos.

Neste sentido, corroboramos com a opinião de Alaiz, Barbosa, Maia e França (1995) quando referem que as escolas públicas portuguesas ao longo dos anos têm vindo a adquirir uma maior autonomia que se transformou numa condição indispensável para que a escola se veja a si própria como uma organização, onde a avaliação é o guia orientador do processo de ensino e aprendizagem e o seu objetivo é, não só o produto, mas, acima de tudo, o processo e aprendizagem de cada aluno, e ainda, consubstanciando a opinião de Lima (2001) quando menciona que apesar de não podermos ignorar os modelos decretados e as regras formais, não podemos da mesma maneira ignorar toda a força emergente dos atores escolares, bem como a força das práticas sociais e as capacidades criativas de inovação e de mudança.

Vemos assim que a escola, como organização, é o lugar onde a aprendizagem se organiza e os saberes se certificam, determinando o futuro do aluno. Como o fazem saber Neves, Campos, Fernandes, Conceição e Alaiz (1994), ao longo do ensino básico

desenvolvem-se os objetivos inerentes a cada ciclo de ensino, através de um acompanhamento cuidadoso, patenteado numa avaliação dos percursos e das aprendizagens que os alunos vão realizando.

A finalidade educativa de dar a todos iguais oportunidades, foi um importante passo em frente no sistema educativo português.

O Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, refere-se à avaliação “como elemento regulador da prática educativa, devendo assumir um carácter sistemático e contínuo” (DR, 1992, p. 2908).

Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, determina no seu artigo 13º que modalidades de avaliação devem estar presentes em todo o processo, não se referindo, no entanto, à autoavaliação. Nele pode ler-se:

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

5 — No 1º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 — No 2º e 3º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares. (DR, 2001, p. 261)

O Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, no enquadramento da avaliação, refere que a mesma visa auxiliar o processo educativo de molde a contribuir para o sucesso de todos os alunos, viabilizando a readaptação dos projetos curriculares de escola e de turma, no que concerne à escolha de metodologias e recursos, indo ao encontro das necessidades educativas dos alunos.

Refere, ainda, o mesmo Despacho no seu n.º sete que “o processo de avaliação é conduzido pelo professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do

ensino e da aprendizagem, envolvendo, também: os alunos, através da sua autoavaliação” (DR, 2001, p. 4439).

À medida que se avança na análise da legislação portuguesa é possível inferir da filosofia que lhe é subjacente, isto é, das linhas mestras que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, pautado por uma pedagogia que pretende promover o sucesso educativo. Da legislação mais recente, salienta-se o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que reforça o já exposto relativamente ao Despacho Normativo n.º 30/2001, salientando no n.º seis, alínea c) a “Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (DR, 2005, p. 72).

Encontramos neste último n.º referência explícita à autoavaliação, o que já não se verifica, como foi referido anteriormente, na mais recente legislação publicada em Diário da República relativa a esta matéria. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e ao Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. No primeiro caso, Decreto-Lei n.º 139/2012, no artigo 24º, nas modalidades de avaliação, temos referência à avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, sem que seja feita referência em algum momento à autoavaliação, sendo certo a não revogação do nº seis, alínea c), do Despacho Normativo n.º 1/2005, daí podermos considerar que a autoavaliação continua inerente à avaliação formativa.

Relativamente ao Despacho Normativo n.º 24-A/2012, este vem “materializar a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, definindo as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos de ensino básico” [DR, 2012, p. 38904- (4)].

Pela análise desta breve resenha de conteúdo legislativo constata-se que existe, da parte do Ministério da Educação e Ciência, uma preocupação em interligar a avaliação com o processo ensino e aprendizagem.

A avaliação tem-se associado cada vez mais com a prática educativa verificando-se, segundo Fernandes (2007), que nas últimas décadas passámos de uma avaliação quase exclusivamente classificativa e certificativa para uma avaliação mais centrada na melhoria e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assiste-se,

segundo este autor, a uma prevalência da avaliação formativa nas salas de aula, com o intuito de melhorar a aprendizagem e o ensino, estando relacionada com a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos.

Nesta perspetiva torna-se importante referir e reforçar a opinião de Bonniol e Vial (2001), quando no início da década salientam que a autoavaliação é, também ela, uma aprendizagem fundamental, sendo apenas realizável através da explicitação dos objetivos para que se torne possível verificar o afastamento entre o resultado esperado e a realidade, considerando que a capacidade de autoavaliação aumenta sempre que professor e aluno interajam numa relação cooperativa. Subjacente a esta visão está uma autoavaliação efetuada no final de um ciclo de ensino e aprendizagem.

Tendo por base as premissas atrás enunciadas e defendendo a autoavaliação como parte integrante da avaliação, daí a interligarmos, baseando-nos em Fernandes (2009), diremos que os alunos ao utilizarem a autoavaliação de forma apropriada, tornar-se-ão competentes para regular as suas aprendizagens podendo o professor ser um mediador neste processo.

No que concerne às potencialidades da autoavaliação, de acordo com Hadji (1994), considera-se que “avaliar não é pesar um objecto” (p. 36), mas antes ter a possibilidade de “situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, tendo em vista a concepção das estratégias de remediação possíveis” (p. 62), competindo ao professor torná-la uma realidade.

2.1.3 A autoavaliação promotora da autorregulação

O aluno pode ter o seu processo de aprendizagem regulado pelo professor, mas se essa aprendizagem for autorregulada pelo aluno a partir da sua autoavaliação, conseguirá tomar decisões que se vão repercutir positivamente no seu processo educativo.

Ainda que a dimensão cognitiva prevaleça relativamente a outras dimensões da aprendizagem, tornando-se obrigatoriamente em objeto de avaliação devido à tradição do currículo escolar e à imagem social da escola (Ferreira, 2007), o aluno autorregulado poderá desenvolver, na construção do seu conhecimento, um papel preponderante. É a

escola e o professor, através da sua metodologia, da sua forma de agir que poderá trabalhar o aluno de molde a que, como afirmam Silva, Duarte, Sá e Veiga Simão (2004):

A informação que a pessoa vai adquirindo sobre si própria e sobre os outros, as reflexões que vai fazendo sobre os factores que influenciam o seu comportamento e o dos outros, as aspirações e metas pessoais que vai construindo na sua constante interacção com o meio, vai ajudá-la a libertar-se das contingências do meio, e vai permitir-lhe a construção de um futuro em função de padrões, de crenças e de valores pessoais. (p. 11)

Continuando na linha de pensamento de Silva, Duarte, Sá e Veiga Simão (2004), é na interacção com o meio, com os outros, com a motivação e com os incentivos que o aluno, através da autoavaliação “avalia os resultados e compara-os com os pretendidos” (p. 11).

Compete à escola preparar os alunos para que sejam autónomos e assumam um papel construtivo na sua aprendizagem, visando sempre a autorregulação dessa aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens, segundo os mesmos autores, tem em si uma diversidade de dimensões sendo que o aluno é o cerne da atenção, em que “a aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interacção de conhecimentos, competências e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adoptados e dos resultados atingidos” (p. 13).

À medida que o aluno se vai conhecendo, tomando consciência das suas motivações, das suas dificuldades, dos aspetos que mais facilmente pode desenvolver, as estratégias com as quais pode obter melhores resultados, monitorizando-as, os procedimentos que melhor se adequam à sua personalidade, dá um passo no sentido da autorregulação, sustentando-se na autoavaliação, apresentada por Sá-Chaves (2004), como “sendo essencial que a criança estabeleça, não só uma relação directa entre as suas acções e os resultados que obtém, mas também que acredite nas suas competências para melhorar o seu desempenho” (p. 72).

A autoavaliação, quando bem conduzida, promove práticas reflexivas através das quais o aluno toma conhecimento do seu processo de aprendizagem, o que consegue fazer, onde sente dificuldades, onde obtém sucesso, e daí consegue autorregular a sua aprendizagem e orientar o seu percurso.

A título de exemplo, Sá-Chaves (2004) propõe um modelo de grelha (Quadro 2) cujo preenchimento dá uma avaliação das competências e dos erros, de onde resulta a orientação para a criança, considerando-se as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e como tal passíveis de serem ultrapassadas.

Quadro 2

Ficha de autoavaliação do desempenho escolar (adaptado de Sá-Chaves, 2004, p. 73)

DISCIPLINAS	Aquilo que faço bem...	O que preciso de melhorar...	Os meus objectivos
Língua Portuguesa	Leio bem: Onomatopeias, palavras derivadas e compostas. Composições e ditados. Faço os TPC.	Escrevo com alguns erros (quando devia pôr “ss”, ponho “ç”). Estou com pouca atenção nas aulas. Levar os livros para a aula.	Gostaria de escrever sem erros. Gostaria de estar com mais atenção nas aulas
História e Geografia de Portugal	Consigo estar com atenção nas aulas porque gosto da matéria. Faço sempre os TPC.	As ideias para o plano individual de trabalho que tenho de entregar até ao fim do mês.	Gostaria de ter mais ideias para o PIT: bibliografias, textos, jogos, biografias, teatros.
Inglês	Leitura, compreensão, as interrogativas, as negativas, verbos, Present Tense. Faço sempre os TPC.	Preciso melhorar a pronúncia. Não estou com atenção nas aulas.	Gostaria de estar com mais atenção nas aulas. Melhorar a pronúncia.

Importa aqui frisar que o processo de autorregulação das aprendizagens tem acoplado um conjunto de estratégias utilizadas como guias de ação, que promovem o que é aduzido por Veiga Simão (2004) “ser autónomo, ao aprender, supõe dominar um conjunto amplo de estratégias, ou seja, ser capaz de tomar decisões intencionais, conscientes e contextualizadas, com o fim de atingir os objectivos de aprendizagem perseguidos” (p. 87).

A realização de tarefas de autoavaliação possibilita ao aluno compreender como se está a efetuar o seu processo de aprendizagem, diagnosticar as áreas em que acusa mais dificuldades e reconhecer a forma de as superar, ou seja, encontrar as estratégias mais adequadas. Em simultâneo, ao envolver-se no processo de autoavaliação torna-se mais responsável, mais proactivo na sua caminhada escolar, mais autónomo na aprendizagem e na construção de si enquanto pessoa.

É através do contacto, da interação, com os seus pares e professores, que o aluno se vai desenvolvendo, tal como salienta Fernandes (2004) “a avaliação, através do

processo de comunicação que se estabelece e, muito particularmente, através de um feedback deliberado e devidamente preparado e utilizado «entra» no ciclo do ensino e da aprendizagem” (p. 16).

Numa perspetiva de avaliação em que se ajusta o ensino e regula a aprendizagem, onde o aluno não é avaliado em comparação com outros, mas consigo próprio, onde a finalidade maior da avaliação se centra na regulação do ensino e da aprendizagem, onde os agentes envolvidos executam os seus papéis em corresponsabilização e reflexão, insistimos no papel do professor como agente reflexivo, que executa a sua atividade em trabalho articulado com os seus pares, de acordo com Alarcão (2002):

O agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e já não apenas como indivíduos isolados) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns. (p. 219)

Através das três fases do processo de avaliação, a fase de planificação, onde se procura a causa dos problemas e necessidades, à identificação dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, (re)construção de instrumentos, decisão sobre os momentos e contextos de avaliação, a fase de recolha de informação (aplicação dos instrumentos) e a fase de análise de informação (interpretação e tomada de decisões) (Vieira & Moreira, 1993), há não o abarcar do processo pelo professor, mas antes, a negociação com os alunos, promovendo-se o trabalho colaborativo, podendo aqui o professor fomentar o processo de autoavaliação das aprendizagens de forma exponencial.

Desta forma, a autoavaliação, segundo Vieira e Moreira (1993), entendendo-se aqui fundamental a colaboração entre professores e alunos e estes entre si, com orientação do professor, mas baseada na responsabilização mútua, na partilha de situações promotoras de interação, comunicação, reflexão, assunção de postura crítica e responsável, conduz os alunos à procura de soluções adequadas, promovendo a regulação da atuação pedagógica e o seu desenvolvimento na autonomia e sentido crítico.

Assim, uma avaliação pedagógica que exerça a sua ação de autoavaliação, parte de um pressuposto de flexibilização da organização escolar, dando aos alunos a possibilidade de fazerem as suas aprendizagens e progressos, independentemente uns

dos outros; os professores direcionam a sua prática pedagógica imbricada num currículo onde se atende às diferenças e onde os diferentes agentes educativos interagem. Entendemos aqui por flexibilização a liberdade de organização curricular posta ao serviço da diferenciação pedagógica que utiliza tarefas e materiais adequados às particularidades de cada aluno.

Uma escola que pensa a avaliação como promotora da autorregulação implica o repensar do papel do professor.

Concordando com a ideia de que o aluno tem o seu papel específico, os restantes agentes educativos são igualmente participantes ativos na construção clara e negociada de saberes. Para que este patamar se torne atingível, há uma base de transparência e de diálogo fundamental, como o afirma Fernandes (2004), onde:

Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento primordial de orientação dos alunos, isto é, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respetivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber sem problemas a sua situação face às aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver. (p. 19)

Ainda na perspectiva de Fernandes (2004) “a avaliação é uma questão essencialmente pedagógica associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior importância” (p. 17). Importa que, ao falarmos em currículo, baseando-nos em Pacheco (2000) o consideremos como um “projecto a partir do momento em que se torna numa prática, que conhece diferentes actores que a constroem em função das competências formais ou informais que lhes são conferidas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica” (p. 7), se ponham em prática estratégias colaborativas e de diferenciação, onde se utiliza a avaliação numa perspectiva de sucesso, de aprendizagem significativa de conteúdos essenciais.

O aluno deve ficar munido de estratégias de aprendizagem e de estudo que lhe possibilitem, como o afirmam Lopes e Silva (2010), melhorar a sua aprendizagem e em sequência o rendimento escolar, considerando que “as estratégias de aprendizagem e de estudo são um conjunto integrado de tarefas e recursos cujo principal objectivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes

conteúdos curriculares” (p. 155), realçando, como refere Alonso (2002) a importância da avaliação como uma componente intrínseca do processo curricular.

Mentalizar e empenhar os alunos no seu processo de aprendizagem pressupõe embrenhá-los nesse processo, indo ao encontro do exposto no Despacho Normativo n.º6/2010, quando define que intervêm no processo de avaliação, entre outros agentes educativos, o professor e o aluno.

Dada a importância que a autoavaliação tem no processo de ensino e aprendizagem, urge que esta não se limite a uma participação ocasional do aluno no final do período e na sua classificação, pois esta não é uma forma de os alunos se auto classificarem, mas acima de tudo que tomem conhecimento das aprendizagens que estão a fazer, diagnostiquem as dificuldades para que se encontrem estratégias de superação, no caminho do sucesso e, tal como refere Dias (2008) a autoavaliação deve ser uma rotina de reflexão e autocrítica, que se enquadra nos parâmetros da aprendizagem e da metacognição englobando estratégias diversificadas, bem como técnicas e instrumentos.

2.2 Regulação e diferenciação como promotoras de uma pedagogia para a autonomia

Dotar o aluno de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento dos seus potenciais de aprendizagem é, sem dúvida, uma das preocupações não só da escola, como de todos os agentes que a ela estão ligados. Não nos podemos dissociar dos termos ensinar e aprender, que, bem conduzidos, encaminham o aluno para uma etapa importante da sua aprendizagem: aprender a aprender, que, na perspetiva de Novak e Gowin (1984), permite que para lá da aprendizagem cognitiva, os alunos promovam atitudes, valores e capacidades, onde o conhecimento é construído.

A escola deverá ser por excelência um local de aprendizagem, sendo que nesta estrutura social aprendemos a agir, a pensar, a refletir, a sermos NÓS. Como refere Perrenoud (1995) “as novas teorias insistem sobre o facto que a aprendizagem depende, antes de mais, da actividade do aluno” (p. 47). Ora, para a concretização deste pressuposto, já não faz sentido um ensino meramente transmissivo, em que se memoriza o discurso do professor ou os conhecimentos enunciados nos livros.

Em modelos de ensino anteriores estávamos perante uma pedagogia meramente transmissiva e passámos a uma situação em que, segundo Postic (2008), “na relação educativa, importa sobretudo ver se a acção do educador permite à criança organizar a sua própria actividade e progredir” (p. 157), nunca esquecendo, segundo o mesmo autor, que “os pedagogos preocupam-se em conhecer e organizar as modalidades de aprendizagem do aluno a fim de realizar uma melhor articulação entre o acto de ensino e o acto de aprendizagem” (p. 165), inculcando em cada um o desenvolvimento das suas potencialidades.

É de uma visão holística de educação que falamos, onde, segundo Antunes (2001), “o homem ao longo de toda a sua vida deve ter oportunidade de usufruir das diferentes formas e variados processos educativos com vista ao seu crescimento” (p. 55), começando na escola uma aprendizagem, que, para ser apreendida de forma eficaz, deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, e, sempre que possível, com experiências do seu quotidiano. É experimentando, descobrindo que o aluno ganha gosto pela aprendizagem, sendo que, para lá das competências intelectuais, o professor jamais deverá esquecer a panóplia de competências necessárias ao desenvolvimento integral, dando-se ênfase à teoria de que, de acordo com o mesmo autor, “tão importante como orientar no sentido de saber - fazer é orientar no sentido de saber - ser” (p. 156).

Estas preocupações estão também contempladas na lei. A título de exemplo, na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, no capítulo I – âmbito e princípios, artigo 2º, n.º 4 – pode ler-se: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (DR, 1986, p. 3068), encontrando-se, em muitos outros documentos legislativos posteriores, alusão não só a estes aspetos como também à Educação para Todos. Daqui salientamos a Declaração de Salamanca (1994) que no seu ponto um declara “o nosso compromisso em prol da Educação para Todos”, e também o artigo oitavo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos onde refere que “a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política”, são estes apenas alguns dos aspetos que formam o constructo de uma sala de

aula onde a par de alunos com excelentes resultados académicos, nos deparamos com alunos com défice comportamental, cognitivo, entre outros, havendo toda uma panóplia de situações diferentes, o que torna necessário adequar desde o currículo às metodologias.

Temos na diferenciação pedagógica a forma de dar resposta a estas situações e, neste enquadramento, vários pressupostos em jogo, como sejam, o desenvolvimento dos alunos, a aprendizagem e o currículo, através dos quais se pode reconhecer nos alunos o seu potencial e encontrar a metodologia mais adequada que viabilize esse potencial.

Os problemas no processo de ensino e aprendizagem, seja por défice de conhecimento ou pelas características dos alunos sobredotados, traz consigo a questão do desenvolvimento e da atuação diferenciada do professor em sala de aula, que se apoia nos documentos legais instituídos.

Considerando que não se pode fugir, na aprendizagem formal, ao ensinar e ao aprender, o professor desempenha aqui um papel primordial através da escolha, seleção e planeamento de estratégias de aprendizagem potenciadoras de diferenciação.

As vivências dos alunos, o seu envolvimento nas atividades, deverão ser sempre o ponto de partida para qualquer aprendizagem – uma aprendizagem significativa, que implique de igual modo a existência de materiais diversificados que possibilitem aos alunos uma forma autónoma de trabalhar e o envolvimento em todo o processo educativo.

As situações de aprendizagem, através de uma ação pedagógica que o professor deverá regular de forma diferenciada, deverão ser ajustadas às capacidades e interesses de cada aluno, o professor regula constantemente a sua ação, promovendo a mudança, mudança essa, que segundo Sanches (2005), deve ser:

Geradora de uma educação inclusiva, que é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física. (p. 128)

Analisando a ação sobre a qual nos temos vindo a debruçar, inferimos que todas as valências se encontram interrelacionadas, num constante processo de reflexão, onde o

ensino diferenciado pode ser visto, na perspectiva de Heacox (2006), como uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem, onde todo um conjunto de estratégias ajudam a abordar e a gerir melhor as diferentes necessidades educativas na sala de aula, não esquecendo, como defende Sanches (2005), que com o trabalho cooperativo da competição se passa à cooperação, onde se privilegia o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, promovendo-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.

Elaborar atividades diferentes e planificar para cada aluno não é o cerne da diferenciação pedagógica, mas sim a assunção de tarefas motivadoras e adequadas às necessidades dos alunos, onde o professor dá voz aos seus alunos e é um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Podemos estar perante o mesmo conteúdo, diferenciando o processo. Assim, segundo Bastos (2005):

O conceito de pedagogia diferenciada/diferenciação pedagógica tem vindo a ganhar espaço no campo da educação, na procura do sucesso educativo de cada um, e considerando que cada criança/aluno é um indivíduo com as suas especificidades próprias, que requerem por isso mesmo, uma atenção particular e, tanto quanto possível, de forma individualizada. (p. 9)

Conhecendo o aluno, os seus pontos fortes e fracos, os seus estilos de aprendizagem, o professor terá perante si os elementos de que necessita para a escolha de estratégias pedagógicas adequadas, onde, para Arends (2008), a “aprendizagem académica continuará a ser o mais importante” (p. 7), nunca esquecendo que o professor necessita de estar preparado para dar resposta a todas as situações com que se depara, de acordo com a figura 1.

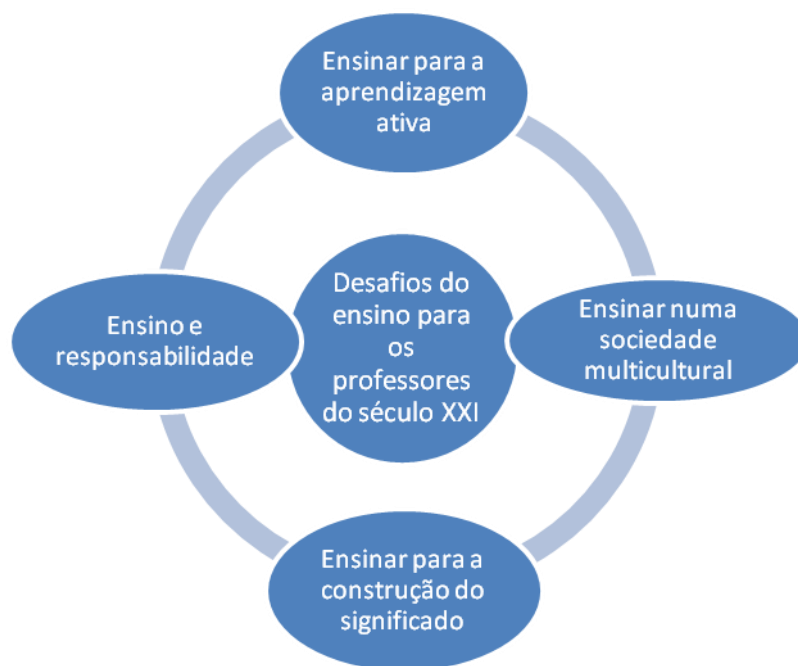


Figura 1 – Desafios do ensino para os professores do século XXI (adaptado de Arends, 2008, p. 8)

É nas situações que ocorrem na sala de aula e na escola, no seu global, que os professores centram a sua atenção, ali adequam a forma como ensinam à forma como os alunos aprendem, considerando-se a afirmação de Perrenoud (2004) segundo a qual, “a escola em princípio está totalmente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos baseada nos objectivos previstos no final de cada ciclo de estudos” (p. 33).

A regulação e diferenciação como promotoras de uma pedagogia para a autonomia, encerram em si uma nova forma de ver e sentir a escola, que se pretende mais ativa, reflexiva, que tem como fim a autonomia do aluno, sendo que, como refere Lima (2011), a autonomia implica decisão, liberdade, autoridade e responsabilidade.

Nesta forma de ver e sentir a escola, onde ganha terreno a pedagogia para a autonomia, o papel do professor reflexivo desempenha, na área da pedagogia, lugar primordial, na condução do aluno para o desenvolvimento da sua autonomia. Não cabe mais ao professor o papel de autoridade, seja ela científica ou pedagógica, mas antes o de orientador, facilitador da aprendizagem, o que está entre o aluno e o saber.

Numa pedagogia para a autonomia, sendo determinante o papel do aluno, não o é menos o do professor, onde, para Vieira (2010) “uma pedagogia para a autonomia implica

professores reflexivos” (p. 30), desempenhando, como já foi referido, o papel de facilitador da aprendizagem, ambicionando não só a aquisição de conhecimentos por parte do aluno, mas também o domínio de capacidades cognitivas e sociais, desenvolvendo, de acordo com a mesma autora, para ambas as situações (professor/aluno) um conceito do ensino como ação indagatória.

Na escola o aluno prepara-se para a vida e é nela, apesar de ainda existirem muitas limitações na aplicação da pedagogia diferenciada, que o aluno aprende, segundo Perrenoud (1995), para vir a ter sucesso ainda que possa ser poupado a uma parte desse trabalho se for ensinado a ter sucesso, para tal termos de o envolver na partilha de responsabilidades e resoluções pedagógicas, dar maior autonomia e reflexividade crítica face à escola e à aprendizagem. Quando um professor assume uma postura de indagação crítica e reflexiva relativamente à sua ação educativa, tendo o desígnio de a melhorar, está apto para desenvolver condições de aprendizagem que decorrem das peculiaridades dos seus alunos, dando-lhes a possibilidade de se tornarem mais conscientes e mais autónomos no seu percurso escolar.

O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia desempenha, em primeira instância, uma função de importância capital, tal como salienta Moreira (2004) “numa pedagogia para a autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão” (p. 141).

Nas ideias aqui defendidas parte-se do pressuposto que “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (Freire, 2007, p. 27).

A ação que o professor desenvolve no seio da sua escola e do sistema educativo, para que possa promover o seu desenvolvimento e o dos alunos, melhorando a sua qualidade enquanto profissional, resolvendo muitos dos problemas com que a atividade docente se debate, pode, na asserção de Forte e Flores (2010), ter no trabalho colaborativo a solução para parte significativa dos problemas da educação, levando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, tornando-se um potencial promotor do desenvolvimento do trabalho que se desenvolve nas escolas, depois de reflexo direto nos professores. Esta perspetiva não se reporta apenas à cooperação, mas sim ao

trabalho colaborativo, aqui apresentado na perspetiva de Hargreaves (citado por Forte e Flores, 2010), como “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 53).

Roldão (2007) referindo-se aos resultados da investigação no âmbito do trabalho docente salienta que este é realizado de forma individual, ainda que se reconheça a excelência da prática colaborativa que na sua essência é uma forma de trabalho estruturado e pensado em conjunto, tornando possível atingir de forma superior os resultados esperados. Desta forma, trabalhar em colaboração torna possível ensinar mais e melhor, levando a que cada indivíduo ao trabalhar desta forma o faça também, em primeira instância, individualmente para preparar o coletivo, onde se reforça a perspetiva de Santana (2007):

- Impõe-se a regulação contínua do percurso que vamos fazendo com os alunos na gestão compartilhada do currículo;
- Numa profissão complexa, como a de professor, há necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas;
- Fragilizamo-nos quando nos isolamos. Podemos ganhar tempo para os nossos afazeres pessoais mas perdemos em reflexão e empobrecemo-nos profissionalmente. (p. 33)

Em síntese, para o desenvolvimento profissional torna-se fulcral promover a partilha e criação de uma cultura de colaboração entre professores para que se tornem verdadeiros agentes de mudança, de reflexão e promotores de uma pedagogia para a autonomia.

2.3 A reflexividade do professor

Se considerarmos que Portugal, principalmente a partir das três últimas décadas do século XX, acompanhou, ainda que com algum atraso, a evolução do sistema educativo dos países ocidentais, verificamos que as transformações se operaram ao nível quantitativo e qualitativo.

A escola é, a partir da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, obrigatória até ao décimo segundo ano, nela havendo alunos oriundos de meios onde predomina a

multiculturalidade. As reformas tornaram-se mais profundas, verificando-se intervenção ao nível do currículo, da formação de professores, quer inicial, quer contínua e mesmo da formação especializada e pós-graduada. Assistiu-se à criação de uma escola que se pretende capaz de dar resposta aos novos desafios da sociedade.

É neste contexto que se enquadra a expressão “ser professor” (Nóvoa, 1992) e, no momento seguinte em Portugal com Alarcão e Tavares (2007) “ser professor reflexivo”.

Ao refletir sobre esta problemática, referindo o papel do professor na sua intervenção em contexto de sala de aula, Teodoro (citado por Cunha, 2008), salienta:

Um profissional sobrecarregado de trabalho, obrigado a bater-se simultaneamente em várias frentes, tais como manter a disciplina sem deixar de ser simpático; atender individualmente os alunos mais avançados sem abandonar os mais atrasados, programar; avaliar; manter um bom clima na aula; receber e informar os pais acerca dos progressos dos filhos e do comportamento dos filhos; organizar diversas actividades para a escola ou até mesmo tratar de problemas burocráticos. (p. 31)

Não é fácil o papel exercido pelo professor, mas é na sua atuação que está muito do sucesso de uma escola, do trabalho que lá se desenvolve. É aqui que centramos a importância de um professor que executa a sua missão numa perspetiva de mudança. Trata-se de uma postura indutora de constante questionamento e reflexão, que conduz ao professor reflexivo.

A expressão de Zeichner (1993) “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p. 17), retrata na sua essência este propósito. O filósofo americano Dewey foi um precursor desta forma de pensar, amplamente estudado em épocas posteriores à sua. Citando-o, sobre o pensamento reflexivo, Landa e Abrantes (1996) evidenciam a expressão “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 45).

O professor, no dia-a-dia da sua vida profissional, sendo um educador, debate-se na sua prática pedagógica com todo um conjunto de situações peculiares, diferentes entre si, inerentes a sujeitos também eles diferentes, com as suas peculiaridades, para as quais tem de estar preparado; trata-se de uma preparação que vai para além do conhecimento científico, do qual deverá ser inquestionavelmente detentor. O educador

necessita de ter uma grande capacidade de análise, de resolução de problemas, de questionamento e, acima de tudo, de reflexão. É uma reflexão sobre a sua prática, e é neste enquadramento, o de estar preparado para agir no contexto, que Schön (2007) declara:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenómenos ou as formas de conceber os problemas. (p. 33)

Neste sentido, Amaral (2011) defende que o professor ao confrontar-se consigo próprio, nos diferentes momentos de consciencialização que vivencia, é levado a auto questionar-se e a compreender a razão dos sucessos ou insucessos com que se vai debatendo na sua vida pessoal e profissional. Digamos que há uma reflexão e aprendizagem permanente.

O professor assume naturalmente uma ligação direta com o contexto envolvente, para além do conhecimento científico de que é possuidor e do seu enquadramento de valores, contribuindo para que, na perspetiva de Portugal (1992), da interação com sujeitos de diferentes posições sociais, a criança desempenhe novos papéis e adquira uma identidade mais complexa, considerando-se importante o pensamento de Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2008), ao defenderem que “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (p. 15).

Apesar de considerarmos como certa esta análise ainda se verifica, por parte do professor, uma ligação muito forte à sala de aula e a modelos tradicionais apoiados na transmissão do conhecimento, mas há cada vez mais a consciência de que essa não é a forma adequada de *Ser Professor* pois embora seja uma profissão complexa é, ao mesmo tempo, aliciante quando se apercebe da forma como interage com mentalidades e comportamentos e toma consciência que há necessidade de um agir comunicacional que tem de ser diferente de sujeito para sujeito.

Importa, como refere Silva (1997), que os comportamentos do professor se direcionem no sentido da modificação dos alunos em edificadores do seu próprio conhecimento e não apenas na assimilação de conhecimentos difundidos por outros e, ao

mesmo tempo, ainda segundo Silva (1997), o professor não pode ser uma pessoa qualquer, necessita de ter um saber profissional que lhe é intrínseco.

Acrescenta-se que para além deste saber profissional próprio, há um saber feito de experiência, um saber feito do contacto com o outro, um saber que advém da vontade de saber, um saber construído da reflexão do vivido, onde a leitura de um livro nos leva, vezes sem conta, a uma pausa para pensar e assim melhor agir.

Ao refletir sobre a sua prática pedagógica o professor abre o espírito à emancipação e autonomia. Trata-se de uma autonomia que não se centra apenas no aluno, mas que nele terá as suas repercussões em virtude de uma forte ligação, onde, segundo Vieira (2010), a reflexividade do professor e a autonomização do aluno são emancipatórias para ambas as partes, embora, segundo a mesma autora, a reflexão profissional não seja por si só garante da qualidade das práticas educativas, mas tem nestes pressupostos uma forte emancipação profissional.

Desta forma, o professor não se pode limitar ao que foi a sua formação inicial, isto é, a sua ação pedagógica tem de ir para além daquilo que aprendeu, abrindo-se às mudanças culturais e sociais, das quais a escola também faz parte e na qual a sua função educativa, conforme salienta Moreira (2005), deverá estar “centrada em princípios de liberdade, autonomia, emancipação e auto-regulação” (p. 44). Encontramos aqui lugar para o papel desempenhado pela formação de professores, onde, como refere Campos (citado por Mesquita, 2011):

O grande objectivo político do sistema de formação de professores é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respectivo território educativo onde interagem. (p. 13)

O espaço pertencente aos supervisores, neste campo de formação, é de importância capital no desenvolvimento de competências que ajudem o formando a perceber os contextos de trabalho e com eles agir adequadamente, considerando que, como o fazem saber Alarcão e Roldão (2010), as novas tendências supervisivas vão no sentido da valorização da reflexão e da aprendizagem em colaboração. Assim, a

supervisão, segundo estas autoras, à medida que os professores tomam consciência da importância do seu conhecimento profissional, da relevância que tem a investigação e difusão dos resultados que efetuam sobre a sua prática, ganha essa dimensão colaborativa.

As atuais tendências da supervisão interligam-se nas novas ideologias, isto é, nas novas formas de ver e pensar o ensino, a aprendizagem, a formação, o desenvolvimento profissional, no seio da organização escolar, sendo que nesta organização, tal como hoje a concebemos, alicerçada em princípios democráticos, onde se desenvolve e reforça através do enquadramento normativo, o processo de autonomia da escola, destacamos o pensamento de Formosinho e Machado (2007), de acordo com o qual, o reforço da autonomia das escolas deve abranger a autonomia na gestão pedagógica, financeira e dos recursos humanos.

Neste posicionamento, supervisão, reflexividade e autonomia, entrecruzam-se ideologicamente num mesmo contexto de formação, podendo levar à emancipação do aluno e do professor. Se nos colocarmos num conceito mais restrito e quer se aborde a supervisão de natureza vertical – supervisor/estagiário ou horizontal – supervisão interpares/colaborativa ou intrapessoal – autosupervisão – tem por base uma análise reflexiva permanente, levando as novas tendências supervisivas, ao desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, na linha de pensamento de Alarcão e Roldão (2010).

Quando se aborda o conceito de supervisão, seguindo o entendimento que lhe é atribuída por Alarcão e Tavares (2007) “a supervisão tem lugar num tempo continuado (...) tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional” (p. 16). Este, segundo Caires (2001), como qualquer outro processo, tem as suas limitações quando atribui à avaliação a responsabilidade de inibir a relação supervisor/aluno, a partir do momento em que o supervisor é ao mesmo tempo o avaliador e, como tal, são criados na relação alguns formalismos, embora neste contexto o autor se esteja a referir a um aluno estagiário.

Um professor que desenvolveu a sua emancipação, que se tornou autónomo, tem em si a capacidade para aprender a aprender, é um professor autosupervisivo que adota

uma prática de supervisão autónoma, que critica o seu próprio trabalho, capacidades que aproveita para desenvolver os seus saberes.

É nesta perspetiva que atualmente se estrutura o saber resultante da investigação educacional e a legislação emanada a nível governamental, entrecruzando-se. Assim, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, pode ler-se:

Tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um professor capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. Valoriza-se ainda a área da iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionado. (DR, 2007, p. 1321)

A formação de professores seja ela contínua ou especializada, deve ter em consideração os que se iniciam na profissão, no momento em que aprendem a lidar com as diferentes valências da atividade profissional, permitindo-lhes de uma forma orientada/supervisionada que lhes sejam criadas condições para que se desenvolva no seio da própria escola. O professor inexperiente deve ali encontrar o apoio necessário para que continue a própria formação através de um trabalho articulado com um supervisor (Silva, 1997).

Toda a formação deverá, tanto para os professores em início de carreira como para os que possuem anos de carreira, orientá-los pelos princípios retratados no quadro 3 que se adaptou de Vieira (2010, p. 30) – Figura 1.

Quadro 3

Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (Adaptado de Vieira, 2010)

Estou predisposto(a) a ... sou capaz de ... tenho oportunidades para...
<ul style="list-style-type: none">- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia- Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)- Partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativas envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/ a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista- Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)

Verifica-se, através da análise do quadro 3, que o professor assume um papel reflexivo, indagatório, descentralizando as decisões pedagógicas de si próprio partilhando todo o processo com os alunos, contribuindo dessa forma e como já foi referido para que, na opinião de Simão (2002), se criem condições para se operarem as mudanças no quotidiano da sala de aula que ajudem o aluno a “aprender a aprender”, passando de uma perspetiva centrada no ensino para uma perspetiva centrada na aprendizagem.

Promover a reflexão consciente sobre a ação, o mesmo é dizer sobre a atividade letiva, é uma visão importante na formação de professores, se considerarmos que a reflexão desempenha uma função de importância capital no desenvolvimento, na capacidade de gerir as vicissitudes com que o professor se vai confrontando.

Do conjunto sumário de características que acabou de ser exposto, pode-se inferir que o professor desempenha um papel primordial na construção da sua identidade, reconhecendo no “outro” uma mais-valia na estruturação do percurso que o conduz a uma autonomia profissional erguida no conhecimento da sua prática pedagógica, no questionamento e reflexão que sobre ela promove, em ação partilhada com os seus pares.

Neste contexto considera-se que a reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem leva o professor a um constante questionamento sobre as suas práticas e à sua reformulação. Trata-se de um processo onde o professor não atua sozinho, para uma adequada assunção do seu papel e um cabal desenvolvimento das suas competências, em que urge necessariamente o partilhar com o outro. Das interações criadas, emerge a prática colaborativa que, por sua vez, conduz a uma verdadeira cultura de escola, onde a identidade profissional resulta de um processo gradativamente construído em si e com o outro, tendo sempre como pressuposto o enunciado por Tardif e Faucher (2010) que defendem:

A profissionalidade é um processo de desenvolvimento nunca acabado. Mesmo que uma pessoa tenha atingido o nível de especialista, a complexidade e a novidade das situações profissionais exigem, regularmente, a apropriação de novos conhecimentos e eles impõem, nomeadamente, a implementação de configurações únicas destes conhecimentos com os conhecimentos anteriores para responder a problemáticas específicas e inéditas. (p. 33)

Terminamos o presente subcapítulo, com o que consideramos a sùmula das capacidades que devem integrar um professor reflexivo, através da figura 2, que Mesquita (2011) adaptou de Paquay e Wagner (2001) e da qual salientamos:

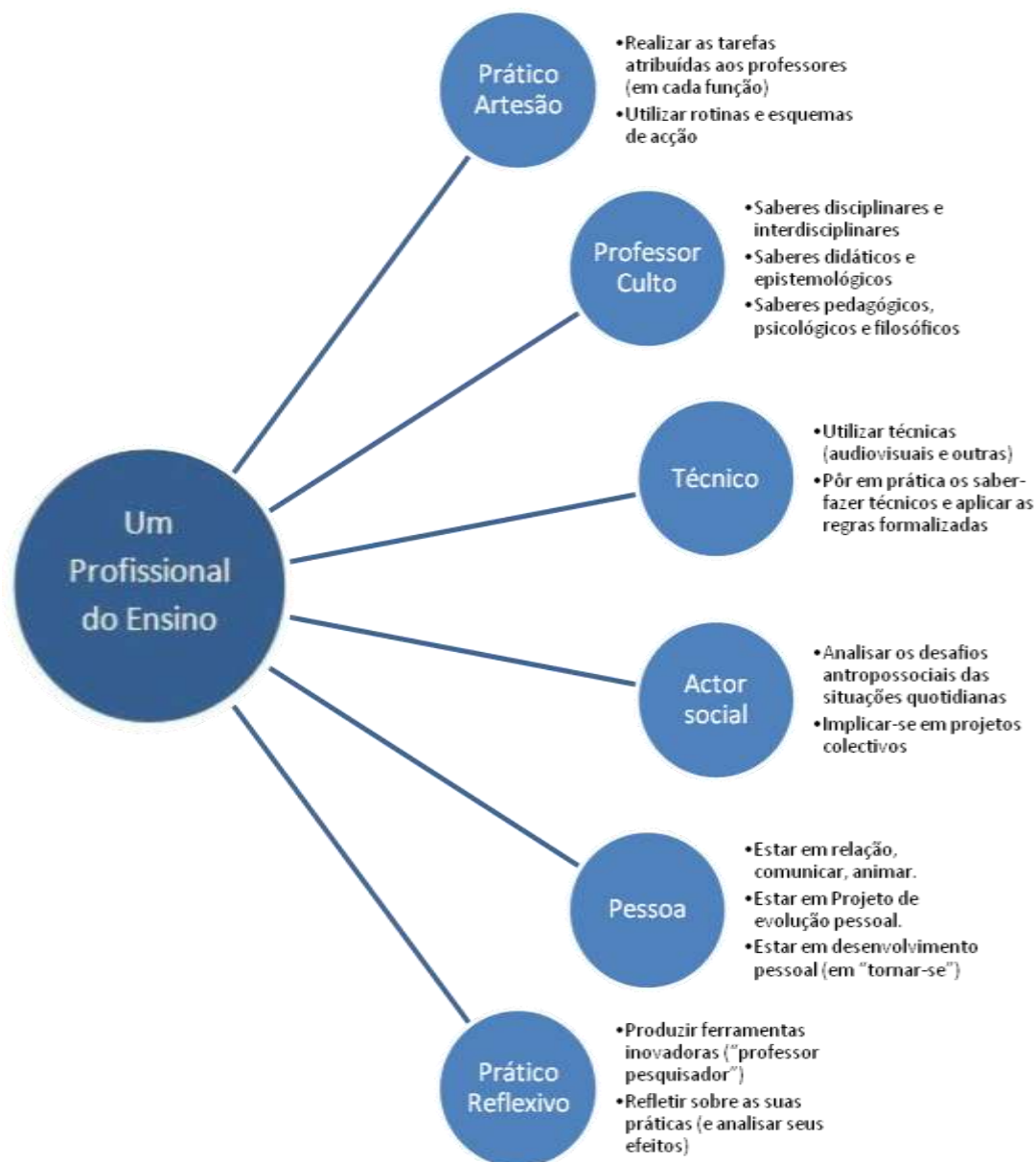


Figura 2 - Referencial de competências profissionais (adaptado de Paquay & Wagner, citado por Mesquita, 2011, p. 25)

Um professor com estas características é aquele que, no entender de Fernandes (2005), promove um ensino que não se apoia unicamente numa leção rotineira que leva à aprendizagem de factos isolados, muitas vezes sem relacionamento entre si mas que promove oportunidades diversificadas indutoras da mobilização de conhecimentos,

onde os alunos constroem o seu conhecimento, levando a que a autoavaliação permita ao aluno erigir e integrar a sua progressão.

Nesta perspetiva, a autorregulação no contexto das práticas, no ponto de vista do professor ou do aluno, origina uma das formas mais eficientes da promoção de uma escola onde o saber é (co) construído, através do desenvolvimento de professores e alunos reflexivos, salientando Alarcão (1996) que “quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de autonomização” (p. 177).

Uma escola que consegue fomentar através das suas práticas os princípios aqui enunciados trabalha claramente numa pedagogia para a autonomia, onde a regulação e a diferenciação podem servir de alavanca para a sua prossecução e o professor se torna um profissional reflexivo.

2.4 O papel do professor reflexivo na autonomia e autoavaliação dos alunos

Mudar e melhorar as práticas de avaliação torna-se um caminho menos árduo se houver, por parte dos professores, uma visão de indissociabilidade entre a reflexividade profissional e o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia do aluno e do professor. Vieira (1995) destaca que “numa pedagogia para a autonomia, o professor deve estar predisposto a questionar e a problematizar as ideias feitas, a experimentar novas abordagens, a colocar interrogações perante a experiência; em suma, deve ser capaz de gerir a sua própria acção profissional” (p. 241).

A visão supracitada conduz ao pressuposto de que agir para a mudança exige da parte do professor entusiasmo e empenho para encarar a atividade profissional com curiosidade; impõe também capacidade de inovação e de empenho, contrária ao sentimento de incapacidade e de resignação, a favor de uma atitude que vá contra a rotina na sala de aula, atribuindo uma atitude constante de reflexão sobre as práticas de avaliação, fundamental para a tomada de consciência e reorganização pedagógica mais ajustada à variedade de perfis de aprendizagem. A procura de respostas para um melhor desempenho didático e metodológico pode ser o caminho a seguir para o sucesso educativo.

Nesta perspetiva, a da melhoria das práticas profissionais, da mudança, da emancipação, de acordo com Schön (2007) “o profissional tem um interesse em mudar a situação do que ela é para algo que mais lhe agrade. Ele também tem um interesse em compreender a situação, mas a serviço de seu interesse na mudança” (p. 65) e, reconhecendo ainda que, agora na perspetiva de Zeichner (1993), a reflexão também denota o reconhecimento de que o método de aprender a ensinar se estende durante toda a carreira do professor.

Um professor que reflete sobre as suas práticas tem em consideração uma pedagogia para a autonomia, assentando a sua prática no postulado de Vieira (2006), segundo o qual “um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (p. 18), atendendo ao que defende Perrenoud (2004), quando afirma que “falta trabalhar a partir das concepções dos alunos, entrar em diálogo com eles” (p. 22).

O professor necessita, para mudar as suas práticas avaliativas, de ter uma postura que questione essas práticas, postura impulsionadora de supervisão da prática pedagógica, onde “como acontece em muitas outras profissões, o agir profissional do professor não pode ser, na actualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 132).

A avaliação das aprendizagens dos alunos não deverá ser um fim em si mesmo, mas sim uma forma de regular a aprendizagem. Compete à escola e dentro desta ao professor, atender à individualidade de cada aluno. Nesta aceção, reforçamos a ideia através do pensamento de Fernandes (2004), segundo a qual se verifica que as pessoas efetuam a sua aprendizagem com ritmos e formas diferentes umas das outras, verificando-se idêntica situação nas capacidades de atenção e de memória para empregar nos diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos.

Defendemos a ideia de que a avaliação é um elemento de capital importância para a recolha de informações e a tomada de decisões que melhor se adequam às necessidades e capacidades do aluno, possibilitando ao mesmo tempo ao professor orientar a sua ação em relação aos alunos e a outros professores.

De acordo com Hadji (1994), em sentido estrito, avaliação é definida através de três palavras-chave: “verificar, situar, julgar”:

- Verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência);
- Situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo;
- Julgar (o valor de ...) (p. 28).

Neste contexto, dentro da importância hoje atribuída à avaliação, abandona-se o paradigma quantitativo/positivista, onde se dava ênfase ao resultado da aprendizagem, à certificação que assentava numa perspectiva de transmissão de saberes, onde o aluno era um agente passivo que assimilava esses saberes, onde o professor controlava todo o processo, tentando-se já, na escola atual, ir ao encontro do pressuposto defendido por Ferreira (2007) de que quando “o aluno assume um papel interveniente na avaliação e na regulação, há mais possibilidades que esta última tenha os efeitos desejados” (pp. 60-61).

Da narrativa feita até ao momento, sustentada na literatura e nos normativos legais, podemos depreender que a avaliação é uma forma eficaz para tornar os alunos mais autónomos e mais competentes para aprender, recorrendo a uma melhor utilização dos seus recursos cognitivos e metacognitivos. Mas, de acordo com as conceções de Fernandes (2005), há uma acentuada diferença entre a avaliação direcionada para classificar e a avaliação direcionada para melhorar, que, neste caso, implica mudanças culturais de raiz, implica que promovamos a reflexão informada dos professores, das famílias, dos investigadores, dos gestores escolares e dos responsáveis pela condução das políticas educativas.

Convém que a avaliação não seja pontual, desfasada do processo de ensino e aprendizagem, centrada no produto, mas antes que promova no aluno o desenvolvimento da sua autonomia, considerando-se autonomia, na perspectiva de Oliveira (2011), como a aptidão que o ser humano tem de tomar decisões de forma informada e não compulsiva.

Como já referimos, colocarmo-nos numa postura promotora do desenvolvimento da autonomia implica, em primeira instância, que o professor também desenvolva essa autonomia, uma vez que, conforme salienta Vieira (2010) e como já foi referido “um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (p. 18), defendendo que promover

uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar implica ver no ensino uma forma através da qual os alunos são levados ao desenvolvimento de uma postura crítica face ao que aprendem e a serem geradores criativos de saberes, onde o professor é visto como um conhecedor crítico e agente de mudança. Temos, assim, em paralelo, a autonomização do professor e dos alunos, havendo envolvimento de ambas as partes na prática pedagógica.

O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, numa perspetiva que visa melhorar as condições de ensino e de aprendizagem, através de professores que questionam a sua prática pedagógica, é um contributo fundamental para uma escola que defende um saber (co) construído e a independência do aluno face ao saber, onde a pedagogia tradicional da dependência é substituída por outra pedagogia que questiona a forma como se ensina e como se aprende.

O processo aqui expresso pressupõe a reconstrução de teorias subjetivas, que o professor ao longo da sua atividade profissional foi construindo. Agora, no enquadramento de uma pedagogia para a autonomia, o professor ajudará o aluno a orientar a sua aprendizagem. Neste sentido, Vieira (2010) defende que uma pedagogia para a autonomia tem repercussões acentuadas nos papéis pedagógicos dos alunos, que através de “quatro tarefas principais – Reflexão, Experimentação, Regulação e Negociação (...) elevará o potencial de cada actividade para o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, crítica e autodirigida, favorecendo a aproximação do aluno ao saber disciplinar e ao processo de aprender” (p. 29).

Ao falarmos de autonomia e das condições para a sua implementação, temos de a associar à autoavaliação na medida em que contribui para a desenvoltura do aluno na identificação das suas dificuldades e progressos. Um aluno autónomo desenvolveu capacidades de reflexão, de escolha, de experimentação e investimento no seu processo de aprendizagem e, nesta perspetiva, Vieira e Moreira (1993) salientam que à autoavaliação estão associadas atitudes de autoconfiança, de questionamento e de abertura face à mudança, sendo de igual modo um elemento importante para o exercício da autonomia dos alunos.

Estamos perante um processo gradual de crescimento de professores e alunos, em que os alunos assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento, onde o professor utiliza estratégias que reforçam a capacidade de aprendizagem, auxilia-os a desenvolver a autonomia, a segurança e responsabilização, isto é, promove e valoriza o ato de aprender, após explicitação clara dos objetivos pretendidos e clarificação dos critérios de avaliação, ganhando segundo Simão (2005), relevância neste contexto de autoavaliação, através da qual o professor pode auxiliar o aluno na consciencialização dos seus progressos, na tomada de conhecimento do erro, na forma de ultrapassar as dificuldades através da regulação do processo, no pressuposto de que o professor desenvolverá um melhor papel se agir de forma colaborativa, considerando-se que, como o refere Perrenoud (2002) “é difícil mudar sozinho” (p. 138), mas é gratificante o empenho no desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO III

Metodologia Adotada

Apresenta-se neste capítulo a descrição e fundamentação da metodologia de investigação utilizada para a elaboração do estudo. Neste pressuposto, estruturou-se a informação em nove subcapítulos, nos quais se evidencia: a fundamentação das opções metodológicas (3.1); o desenho do estudo (3.2); o contexto escolar onde decorreu o estudo (3.3); os participantes no estudo (3.4); a organização do estudo (3.5); os instrumentos de recolha de dados (3.6), o processo de análise e interpretação dos dados (3.7); a caracterização prévia dos participantes (3.8) e o plano do estudo (3.9).

3.1 Fundamentação das opções metodológicas

Apoiados na fundamentação teórica e na análise e compreensão da temática que se prende com a autoavaliação das aprendizagens dos alunos, cerne deste estudo, constatou-se a importância da autoavaliação na formação de alunos e professores emancipados. Como tal e de forma a dar corpo à investigação pretendida, defendendo-se, como o preconizam Oliveira, Pereira e Santiago (2004), que “um bom profissional nas diferentes áreas deverá, sempre assumir uma postura investigativa dos fenómenos mais directamente relacionados com a sua prática” (p. 8), tivemos este princípio em consideração, tomando-se como opção de investigação um estudo de caso de cariz qualitativo, fundamentado no paradigma naturalista, dado ser nosso intuito analisar esta temática partindo da observação do contexto em que ocorre.

Ao mesmo tempo que se pretendeu dar resposta às questões da investigação, houve o intuito de, quer em função da investigadora, quer dos professores participantes, com ação direta nos alunos, conduzir a uma prática reflexiva, dando-se ênfase à participação dos alunos na regulação da sua aprendizagem, pensando sempre e continuando na linha de pensamento dos autores acabados de citar, que “nem todos os professores são ou irão ser investigadores, no entanto, todos os docentes devem

construir uma atitude reflexiva acerca da sua prática docente” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 42).

Considerando, como o fazem saber Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2008), que “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (p. 15), e, agora na ótica de Schön (2007), que “críticos de dentro e de fora das escolas têm argumentado, nos últimos anos, que devemos estimular e recompensar o desenvolvimento da habilidade de ensinar” (p. 24), parece-nos justo frisar que numa escola em permanente devir, este tipo de estudos são promotores de um maior enriquecimento e desenvolvimento pessoal, que se projetam numa escola de sucesso.

Sendo o reconhecimento do problema, a sua delineação e explanação, a pedra angular de um processo de investigação, o cerne da sua existência, a escolha da metodologia a utilizar apresenta, de igual modo, os mesmos atributos.

De acordo com Vale (2004), podemos considerar duas grandes formas de investigação, uma de natureza quantitativa e outra de natureza qualitativa. De acordo com a autora, à primeira encontra-se adstrita a teoria do positivismo, de Augusto Comte e à segunda o idealismo de Kant. Enquanto a primeira percebe a realidade de uma forma objetiva e mensurável, a segunda percebe a realidade como algo subjetivo e ao qual importa descrever e classificar o fenómeno.

De acordo com Fernandes (1991); Bogdan e Biklen (1994); Günther (2006) é nos anos sessenta do século XX que se verifica o reavivar do interesse pela investigação qualitativa através dos investigadores educacionais, consolidando-se essa tendência nas décadas seguintes como método de investigação nas Ciências Sociais.

As razões que nos levam a considerar que este estudo se insere num paradigma qualitativo de natureza interpretativa estão associadas ao facto de se centrar na realidade social a investigar, com enfoque no comportamento humano. O processo decorrerá através da metodologia que trabalha cada caso como sendo único, levando em consideração, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que “a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional” (p. 49).

Tratando-se de uma realidade que não é objetiva, sustentando-nos em Sousa (2009), afirmamos que o paradigma qualitativo procura compreender a forma como certos comportamentos e atitudes funcionam, direcionando-se mais para a compreensão e interpretação dos fenómenos do que propriamente para a sua quantificação, admitindo neste tipo de investigação a existência de várias interpretações, dependendo do olhar do investigador.

A investigação qualitativa, ou fenomenológica, é essencialmente subjetiva, particularmente no que concerne ao investigador. A este propósito, Vale (2004) salienta:

Como observador, o investigador não é apenas uma parte do fenómeno a ser estudado, mas também exerce uma clara selecção sobre o que é observado. Os resultados das observações nesta investigação resultam em descrições, que são expressas em narrativas e principalmente em termos qualitativos. A investigação fenomenológica defende que cada fenómeno é único e essa unicidade é a sua maior qualidade. (p. 174)

Em concordância com a autora reiteramos o princípio de que, apesar de estarmos perante um estudo com características próprias, tenta respeitar os princípios de ética e equidade.

Numa investigação desta natureza cabe ao investigador a tomada de consciência da subjetividade onde a sua ação pode influenciar e ser influenciada pelo objeto em estudo, encarando sempre nesta base o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), de acordo com o qual, “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos” (p. 67).

Assim, este estudo é na sua génese formado por um conjunto de propósitos que regulam e justificam a metodologia adotada.

Reforçando a ideia atrás apresentada diremos que segundo Fernandes (1991) e Vale (2004) a investigação é pautada por duas grandes correntes, a quantitativa, alicerçada no positivismo e a qualitativa que tem na sua génese a teoria fenomenológica. Enquanto os estudos quantitativos enfatizam a medida e análise das relações causais entre variáveis, os estudos qualitativos frisam a construção social da realidade natural.

Para Stake (2009) enquanto “os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo, os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das

inter-relações entre tudo o que existe” (p. 53), sendo que a quantificação tem como objetivo o estudo de um grande número de casos díspares, levando o investigador a fazer generalizações formais, enquanto na investigação qualitativa se trata casos únicos, onde a particularização é um objetivo importante (Stake, 2009).

Dentro do descrito, optamos para o nosso estudo, como já foi referido, por uma metodologia de cariz qualitativo, sendo o desenho o estudo de caso.

Consideramos que a opção efetuada se enquadra nos pressupostos afirmados por Tuckman (2005) ao asseverar que a investigação qualitativa ocorre “na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (p. 532).

3.2 O desenho do estudo

O presente estudo sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos teve como desenho de investigação o estudo de caso, que integrou, como já referimos, pressupostos epistemológicos de um paradigma naturalista, sendo que os investigadores que utilizam esta vertente estão vocacionados para compreender as intuições individuais do mundo Bell (1997). O estudo de um caso é exposto por Lüdke e André (1986) como um processo que necessita de ter os seus contornos bem delimitados no desenrolar da investigação, com o seu próprio interesse, facto que o torna único, ainda que numa fase subsequente se encontrem semelhanças com outros casos ou situações. Aduzimos o pensamento de Sousa (2009), segundo o qual:

O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (pp. 137-138)

Foi num contexto natural que este estudo teve lugar, intrinsecamente associado aos objetivos definidos e em sintonia com o pressuposto de que o caso tanto pode ser uma criança como uma sala de aula onde predominam as crianças, mas também pode ser o

envolvimento de profissionais para estudar uma situação concreta da infância (Stake, 2009).

A metodologia do estudo de caso foi, no nosso entender, uma forma apropriada de investigação, exploração, descrição e compreensão das concepções e práticas vivenciadas pelos sujeitos, considerando-se que normalmente um caso se refere a um sujeito que manifesta uma certa tipologia que lhe é própria e ao ser estudada numa perspectiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico, sendo que este método se destina em especial a investigadores isolados em virtude de lhe permitir estudar uma faceta de um problema, com algum aprofundamento e num espaço de tempo limitado, como o defendem Bell (1997) e Sousa (2009).

O investigador, com a utilização deste desenho, tem a oportunidade de direccionar a sua atenção para um caso concreto, onde vai poder aplicar instrumentos diversificados de recolha de dados, podendo ser ele o principal meio dessa recolha, num estudo em que o caso está bem definido e a informação que se produz é de fácil compreensão. Não sendo suficiente saber-se que dados deverão ser recolhidos, importa de igual modo delimitar o campo de análise no espaço, quer geográfico quer social e no tempo, como o defendem Quivy e Campenhoudt (1992).

A um estudo desta natureza, onde se verifica a análise do comportamento humano, como já foi referido, coloca-se um problema fundamental que se prende com a ética, uma vez que, de acordo com Almeida e Freire (2000), “o investigador deve estar atento se os sujeitos em causa podem sair prejudicados, mesmo do ponto de vista psicológico, pela sua participação na investigação em causa” (p. 207), facto que se teve em conta em cada momento de concretização do estudo.

Reforçamos as nossas ideias nas palavras de Peixoto (2008):

Esta opção fundamentou-se no facto de este tipo de desenho nos permitir uma compreensão actualizada, aprofundada e completa de uma população específica de sujeitos, possibilitando a descrição: de atitudes, crenças, comportamentos e características de um grupo específico, com vista a efetuar juízos acerca da população analisada. (p. 235)

Esta perspectiva complementa-se com a de Yin (2001) segundo a qual o estudo de caso é a estratégia de pesquisa mais utilizada quando se pretende conhecer o *como* e o *porquê* e de Stake (2009) para quem a “investigação com estudo de caso não é uma

investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (p. 20).

Desta forma, o estudo sustenta-se, como acabamos de referir, numa metodologia de cariz qualitativo com o desenho de estudo de caso.

O estudo decorreu em duas turmas, TJ e TM, do sexto ano de escolaridade, onde faremos análise documental através dos instrumentos de autoavaliação institucionais, de instrumentos de autoavaliação reformulados, instrumentos de autoavaliação construídos no âmbito da intervenção e registo de avaliação sumativa dos alunos, aplicando-se um inquérito por questionário a professores e alunos de ambas as turmas e um inquérito por entrevista aos professores da TJ.

3.3 Contexto escolar onde decorreu o estudo

Em asserção clara com o contexto natural, este estudo decorreu partindo-se do pressuposto que é dentro do sistema da vida real que a investigação empírica estuda um fenómeno atual (Yin, 2001), onde as circunstâncias sociais consideram a multiplicidade de disposições e práticas da formação social em que a atividade de investigação se exerce e nela interfere de diversas formas (Almeida & Pinto, 1990).

Neste olhar, o contexto em que o estudo se desenvolveu esteve limitado a uma Escola Básica Integrada (EBI), sede de um Agrupamento de Escolas do Concelho e Distrito de Viana do Castelo, localizada em meio rural, na margem esquerda do rio Lima, distando cerca de dez quilómetros da sede do Concelho. A EBI encontra-se a funcionar desde setembro de 1998, inicialmente como EB2,3 e a partir de setembro de 2000 como EBI. Todas as escolas do agrupamento se situam nas proximidades da escola sede, num raio de cerca de seis quilómetros.

O meio é predominantemente rural e piscatório, mas também com uma forte componente industrial.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento e Projeto Curricular do Agrupamento, a maioria dos pais dos alunos possui como habilitações literárias o quarto

ou sexto ano de escolaridade. De modo geral os alunos são provenientes de agregados familiares pouco numerosos e cerca de 30% dos alunos, em todos os níveis de ensino, beneficiam de apoios da ação social escolar.

O agrupamento de escolas, que integra a EBI, é composto por 42 alunos do jardim-de-infância, 295 alunos do 1º ciclo, 129 alunos do 2º ciclo, 210 alunos do 3º ciclo e 15 alunos do curso de educação e formação, num total de 691 alunos, 59 docentes, 18 assistentes operacionais, cinco assistentes técnicos e um coordenador técnico.

A principal razão que levou à escolha deste contexto para a elaboração do estudo prendeu-se com o facto de ser nesta escola onde a investigadora exerce a sua atividade docente.

3.4 Participantes no estudo

A seleção dos participantes no estudo teve em consideração a perspetiva de Sousa (2009) quando defende que na “planificação de uma investigação em educação se define o problema que a origina, imediatamente se coloca a contextualização humana à qual se destina” (p.64).

Assim, numa investigação desta natureza, de cariz qualitativo, a seleção dos participantes é, como todas as restantes partes que a compõem, de capital importância. Essa escolha é pensada com a génese do estudo, as suas questões e os seus objetivos. É na ótica de Vale (2000) uma seleção baseada em critérios específicos que tornam possível ao investigador captar o máximo possível sobre o fenómeno em estudo.

Neste sentido, o estudo terá lugar durante os dois primeiros períodos letivos, do ano letivo 2011/2012, com professores e alunos de duas turmas do sexto ano de escolaridade, de uma EBI do concelho e distrito de Viana do Castelo, nas disciplinas de Ciências da Natureza, Inglês e Educação Visual e Tecnológica, respetivamente codificadas em CN, Ing e EVT. Trata-se da TJ e da TM, cada uma com dezoito alunos, num total de trinta e seis alunos, sendo que no segundo período a TM, em virtude de um aluno ter sido transferido, passou a ter dezassete alunos.

Foi nosso intuito desenvolver o estudo em todas as disciplinas que compõem o currículo do sexto ano de escolaridade, facto não possível de concretizar em virtude de haver disciplinas com professores comuns nas duas turmas, daí apenas se poder desenvolver nas três disciplinas referenciadas em virtude de serem estas onde se verifica que os professores não são comuns a ambas as turmas e assim se evita enviesar o estudo.

Para a consecução do estudo será feita a comparação entre estas duas turmas relativamente às questões da investigação. Na TM mantiveram-se os instrumentos de autoavaliação implementados na escola e na TJ esses instrumentos foram reformulados e outros criados de raiz, em trabalho colaborativo dos professores das disciplinas em estudo.

Dada a natureza do estudo a maior parte da intervenção ocorrerá na TJ, sendo que só nesta se realizará o inquérito por entrevista.

De modo a garantir o anonimato das fontes, os professores e alunos da TJ e da TM foram codificados de acordo com o apresentado no quadro 4.

Quadro 4

Codificação de professores e alunos da TJ e TM

	TJ	TM
Professores	J1, J2, J3	M4, M5, M6
Alunos	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18

Através dos participantes envolvidos no estudo e com recurso a uma prática reflexiva ambiciona-se contribuir para uma escola em mudança, considerando-se que são bem-sucedidas as que reconhecem a importância da ligação eficaz entre professores, entre professores e alunos, onde Fullan (citado por Day, 1999) faz saber que a prática de uma cooperação saudável é eficaz se os professores estiverem motivados para uma aprendizagem contínua.

A designação de participantes decorre do facto de os alunos e professores da TJ, em especial, e da TM, serem a “alma” deste estudo. Só com eles será exequível a sua consecução, tornando possível que uma ação reflexiva e indagatória seja uma forma

privilegiada da construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional, como referem Ribeiro e Moreira (2007):

É na relação interpessoal que se dá o processo de aprendizagem ... É através desta relação que se pode criar um clima positivo na sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, promove a autoestima de cada jovem e possibilita o desenvolvimento de formas de relacionamento saudável entre pares e para com os professores. (pp. 19-20)

3.5 Organização do estudo

O estudo decorreu em duas fases: a primeira (Fase I) contou com três sessões de trabalho, a segunda (Fase II) correspondeu à fase final do estudo.

Na primeira fase (Fase I), correspondendo à primeira sessão de trabalho – mês de setembro de 2011 - após apresentação dos objetivos do estudo, aplicou-se um inquérito por questionário às três professoras da TJ, visando recolher as suas conceções e práticas relativamente à autoavaliação das aprendizagens dos alunos, procedendo-se ainda à recolha dos instrumentos de autoavaliação em uso na turma.

Com os professores da TM, turma de comparação, procedeu-se à explicação dos objetivos do estudo e aplicação dos inquéritos por questionário após uma reunião de conselho de turma.

Este procedimento em relação aos alunos, de ambas as turmas, decorreu numa aula da disciplina de História e Geografia de Portugal, lecionada pela investigadora.

Ainda nesta fase (Fase I) realizaram-se com as professoras da TJ mais duas sessões de trabalho no mês de novembro de 2011, correspondendo à segunda e terceira sessões. Na segunda procedeu-se à apresentação sumária da análise dos resultados recolhidos através dos inquéritos por questionário, que serviram para discussão e reflexão, perspetivando reformular a postura das professoras perante a autoavaliação dos seus alunos tendo presente a afirmação de Moreira (2005), quando refere que a construção do conhecimento profissional é principalmente um procedimento de reflexão, na e sobre a ação. Analisaram-se, nesta sessão, alguns excertos da literatura relativos à avaliação e autoavaliação das aprendizagens (anexo 1).

Na terceira sessão, na TJ, reformularam-se de forma colaborativa os instrumentos de autoavaliação das aprendizagens dos alunos utilizados pelas professoras e aplicados

no final de cada período letivo, tendo-se criado outros instrumentos de autoavaliação de onde se veio a utilizar durante o estudo uma ficha de reflexão quinzenal nas três disciplinas (CN, Ing e EVT) da TJ, cujos resultados apresentaremos mais adiante em subcapítulo próprio.

Numa segunda fase (Fase II), após se ter procurado sensibilizar, na fase anterior, as professoras da TJ para a importância da autoavaliação das aprendizagens dos alunos, numa função de autorregulação dessa mesma aprendizagem, procedemos à aplicação dos instrumentos de autoavaliação reformulados na Fase I, aplicação da ficha de reflexão quinzenal elaborada na terceira sessão de trabalho e realização de três entrevistas às professoras da TJ, visando: identificar as perceções dos professores relativas à autoavaliação dos alunos como processo de regulação da aprendizagem; Identificar a importância atribuída pelos professores à autoavaliação dos alunos; identificar os contributos da autoavaliação na avaliação sumativa dos alunos e, por fim, avaliar o impacto da autoavaliação na alteração de práticas de autoavaliação dos alunos.

3.6 Instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta às questões de investigação tornou-se fundamental proceder à recolha de dados para este estudo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), para qualquer fenómeno não é difícil recolher muitos dados, contudo em investigação social importa apenas a recolha dos que são úteis, de forma a evitar que o investigador se depare com uma quantidade exagerada de dados que terá dificuldade em controlar, mas antes tornar o campo de investigação nitidamente demarcado.

A opção metodológica aqui tomada e que tem vindo a ser descrita partiu de uma premissa fundamental, a de garantir a confidencialidade e respeitar a validade e fiabilidade na elaboração do estudo, tal como o sugere Bell (1997) quando refere que o investigador “seja qual for o procedimento de recolha de dados que adoptar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido” (p. 87). De acordo com a mesma autora “a *fiabilidade* de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições

constantes em qualquer ocasião” (p. 87), enquanto a validade, ainda segundo Bell (1997), “diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever” (p. 88).

A recolha de dados, para uma posterior análise e interpretação que levarão à obtenção de resultados que deem resposta às questões de investigação, implica necessariamente a utilização de instrumentos de recolha, sendo que para Hill e Hill (2002) “qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades” (p. 41).

Neste estudo e levando em consideração tudo aquilo que foi dito, utilizaram-se como instrumento de recolha de dados, os seguintes instrumentos:

- Dois inquéritos por questionário efetuados em setembro de 2011;
- Três inquéritos por entrevista efetuados em final de abril de 2012;
- Instrumentos de autoavaliação institucionais;
- Instrumentos de autoavaliação reformulados/Instrumentos de autoavaliação construídos no âmbito da intervenção;
- Registos de avaliação sumativa dos alunos.

3.6.1 O inquérito por questionário a professores e alunos

No sentido de se obterem respostas às questões e objetivos formulados para este estudo, no início do mesmo (Fase I) foi aplicado um inquérito por questionário, na TJ e na TM, aos professores de CN, Ing e EVT, bem como aos dezoito alunos, de cada turma, cujo objetivo foi a recolha de dados relativamente à caracterização dos participantes, suas concepções e práticas sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos, visando operacionalizar os dois primeiros objetivos correspondentes às duas primeiras questões do estudo, não esquecendo que se dá início a uma investigação partindo da definição de um problema, como o advogam Almeida e Freire (2000) e só após esta definição se avançou para os passos seguintes.

A opção metodológica que se seguiu foi determinada pelo prévio desenho do estudo, pelas questões formuladas e objetivos definidos, acompanhada por uma revisão da literatura no campo da metodologia de investigação.

A adoção de um inquérito por questionário teve como objetivo obter informação que possa ser analisada, separar modelos de análise e tecer comparações (Bell, 1979) e, ao mesmo tempo, pretendeu-se aplicar a um grupo de participantes, que normalmente expressa ou representa uma população (Quivy & Campenhoudt, 1992), um conjunto de perguntas relativas a um determinado enfoque, não esquecendo que recorreremos ao inquérito quando pretendemos obter informação sobre diversos comportamentos de um mesmo indivíduo, onde a observação direta a ser possível levaria demasiado tempo e este tipo de observação de um comportamento pode não ser suficiente (Ghiglione & Matalon, 2001).

Na elaboração dos questionários para os participantes envolvidos no estudo considerou-se a perspetiva destes dois últimos autores referenciados, para quem “um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (p. 110), mantendo-se através da mesma fundamentação “coerência no conteúdo das questões e na sucessão dos temas” (p. 113).

Uma vez concluída a primeira versão dos questionários e de forma a “garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 155), procedeu-se à sua aplicação, após validação pela orientadora científica do estudo, a uma amostra reduzida da população o que os permitiu validar e ter em consideração os pressupostos enunciados por McMillan e Schumacher (2001) e Tuckman (2005) de acordo com os quais a elaboração de um questionário-piloto é uma forma de se obter informação relativamente aos atributos do questionário antes da sua aplicação.

O procedimento que acabamos de enunciar foi indutor de ligeiras alterações nos questionários. Seguiu-se o pedido de autorização ao MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, com o nº de registo 0250200001 (anexo 2) e respetiva aprovação para aplicação dos inquéritos por questionário (anexo 3). Das alterações sugeridas resultou a

versão definitiva dos referidos instrumentos cuja aplicação em contexto escolar foi precedida de pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas (anexo 4).

No sentido de clarificar junto dos participantes no estudo a natureza e objetivos do mesmo, bem como o que se pretendia com os questionários, os mesmos foram encetados com o esclarecimento desses pressupostos assim como da garantia de anonimato e confidencialidade no que concerne à identificação e resultados obtidos.

Tratou-se de dois questionários diferentes mas com pontos em comum, pelo que passamos a apresentá-los em separado, realçando o que cada um tem de particular.

3.6.1.2 Questionário aplicado aos professores

O questionário a aplicar aos professores foi organizado em três partes (anexo 5). A Parte I destinava-se a caracterizar pessoal e profissionalmente os participantes; a Parte II a identificar as conceções dos professores sobre autoavaliação, subdividida nas mesmas finalidades quer na perspetiva do aluno quer na perspetiva do professor e seus enfoques. A Parte III destinava-se a identificar práticas de autoavaliação. Todas as questões, à exceção da última, eram questões fechadas, onde cada participante teria que optar, perante uma lista predeterminada de respostas possíveis, às que melhor correspondiam à sua opção. A última questão era de resposta aberta, caracterizada, na opinião de Ghiglione e Matalon (2001), como questões “às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (p. 115).

O quadro 5 apresenta a estrutura, dimensões, objetivos e identificação do número da questão, de acordo com os objetivos formulados, relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos professores.

Quadro 5

Estrutura, dimensões, objetivos e identificação das questões do questionário

Estrutura	Dimensões	Objetivos	Identificação do n.º da questão
Parte I <i>Caracterização pessoal e profissional</i>	Caracterização dos participantes	Recolher informação de caracterização pessoal e profissional.	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5;
Parte II <i>Concepções sobre a autoavaliação</i>	Finalidades da autoavaliação na perspetiva do aluno	Conhecer as concepções dos participantes sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do aluno.	2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.1.7; 2.1.8; 2.1.9; 2.1.10
	Finalidades da autoavaliação na perspetiva do professor	Conhecer as concepções dos participantes sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do professor.	2.1.11; 2.1.12; 2.1.13; 2.1.14; 2.1.15; 2.1.16; 2.1.17; 2.1.18; 2.1.19; 2.1.20
	Enfoques	Identificar os principais aspetos, momentos e intervenientes sobre os quais recaem as preferências dos intervenientes.	2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5; 2.2.6; 2.2.7; 2.2.8; 2.2.9; 2.2.10; 2.2.11; 2.2.12; 2.2.13; 2.2.14; 2.2.15
Parte III <i>Práticas de autoavaliação</i>	Prática	Identificar indiretamente as práticas dos participantes relativamente à autoavaliação.	3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.6; 3.1.7; 3.1.8; 3.1.9; 3.1.10; 3.1.11; 3.2.1; 3.2.2; 3.3

Resumindo, as três partes do questionário encontram-se esquematizadas da seguinte forma:

Parte I – Caracterização pessoal e profissional: esta parte visa a recolha de informação sobre a caracterização pessoal e profissional dos participantes (idade, género, tempo de serviço, situação profissional e habilitações académicas). É composta por um texto introdutório onde se apresentam os objetivos e se garante confidencialidade. As informações recolhidas neste setor são objeto de análise no subcapítulo 3.8 referente à caracterização dos participantes.

Parte II – Concepções sobre a autoavaliação: Nesta parte, destinada a recolher informação sobre concepções de autoavaliação dos participantes, subdividida em Finalidades da autoavaliação ... na perspetiva do aluno; ... na perspetiva do professor e enfoques de autoavaliação, pede-se-lhes que apresentem o seu grau de concordância perante as afirmações apresentadas, de acordo com a escala, tipo Likert: C – Concordo; CP – Concordo Parcialmente; D – Discordo, SO – Sem opinião. A opção por esta escala baseou-se em Tuckman (2005) segundo o qual:

Uma escala de Likert é uma escala de cinco níveis, em que cada um desses diferentes níveis é considerado de igual amplitude (...). Esta escala de Likert usa-se para registar o grau de concordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor. (pp. 279-280)

Com o intuito de facilitar o tratamento dos dados, consideraram-se, na Parte II do questionário, as questões divididas em dimensões da autoavaliação, por sua vez divididas em subdimensões: Dimensão – Finalidades na perspectiva do aluno, com as subdimensões: Regulação; Diagnóstico; Reflexão; Responsabilidade e Emancipação. Dimensão – Finalidades na perspectiva do professor, com a subdimensão: Regulação e feedback, de acordo com o que se encontra representado nos quadros 6 e 7: Dimensões e subdimensões do questionário sobre concepções de autoavaliação.

Quadro 6

Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre concepções de autoavaliação (Finalidades da autoavaliação)

Dimensões da autoavaliação	Subdimensões	Concepções (questões)	Nº da questão
Finalidades na perspectiva do aluno	Regulação	Ajudar o aluno a progredir na aprendizagem de forma regulada.	2.1.3
		Fazer escolhas informadas sobre a sua aprendizagem.	2.1.6
		Ajudar a aprender.	2.1.10
	Diagnóstico	Identificar dificuldades de aprendizagem.	2.1.1
		Identificar progressos na aprendizagem.	2.1.2
	Reflexão	Levar o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem.	2.1.4
		Refletir sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades.	2.1.7
	Responsabilidade	Desenvolver no aluno atitudes de responsabilidade.	2.1.5
	Emancipação	Desenvolver a autonomia na aprendizagem.	2.1.8
		Desenvolver a autoestima.	2.1.9
Finalidades na perspectiva do professor	Regulação e feedback	Ajudar o professor a ensinar.	2.1.11
		Permitir ao professor ajustar as suas práticas.	2.1.12
		Comparar os objetivos delineados com os objetivos atingidos.	2.1.13
		Contribuir para reformular estratégias de avaliação.	2.1.17
		Monitorizar atitudes e comportamentos.	2.1.14
		Receber feedback sobre a sua ação educativa.	2.1.19
		Auxiliar o professor na avaliação sumativa.	2.1.15
		Permitir confirmar o nível a atribuir ao aluno.	2.1.16
		Desenvolver práticas de negociação pedagógica.	2.1.18
		Promover a sua capacidade de mobilização pedagógica.	2.1.20

Na dimensão – Enfoques, consideraram-se as subdimensões: Conhecimento; Atitude; Capacidade; Aplicação (momentos); Função e Intervenientes/local de realização, conforme consta no quadro 7, a seguir apresentado.

Quadro 7

Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre concepções de autoavaliação (Enfoques de autoavaliação)

Dimensões da autoavaliação	Subdimensões	Concepções (questões)	Nº da questão
Enfoques	Conhecimento	Conhecimentos dos alunos.	2.2.1
		Aplicação dos conhecimentos.	2.2.2
	Atitude	Atitudes de valores face à aprendizagem.	2.2.3
		Postura em contexto de sala de aula.	2.2.4
		Atitude em trabalho colaborativo (pares, grupo).	2.2.5
	Capacidade	Participação e envolvimento na aprendizagem.	2.2.8
		Métodos de trabalho e hábitos de estudo.	2.2.7
		Capacidade de utilização dos recursos.	2.2.6
	Aplicação (momentos)	Ser aplicada no fim de cada unidade curricular.	2.2.10
		Ser aplicada no fim de cada período letivo.	2.2.11
	Função	Resultados e progressos na aprendizagem.	2.2.9
		Ser complementada com a avaliação do professor.	2.2.13
	Intervenientes/local de realização	Ser realizada individualmente pelo aluno.	2.2.12
		Ser realizada em conjunto com o grupo de pares.	2.2.14
		Ser realizada em casa.	2.2.15

A parte III – Práticas de autoavaliação - encontra-se dividida em Práticas de autoavaliação, Instrumentos e momentos de autoavaliação, terminando com uma questão aberta, onde se questiona cada participante acerca do que considera como benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens. Para esta questão pretende-se efetuar uma análise de dados com recurso a análise de conteúdo. No ponto 3.1 - é pedido aos participantes que assinalem se SIM ou Não efetuam as práticas referenciadas nas afirmações. Se responderem SIM, terão de indicar a importância que essa prática tem para si, de acordo com o código: MI – Muito importante; I – Importante e PI – Pouco importante.

À semelhança do referido na Parte II, as questões foram divididas em dimensões e subdimensões. Para a questão 3.1 – Práticas de autoavaliação, considerou-se a dimensão Prática, com as subdimensões: Transparência/Reflexão; Planificação; Regulação e Avaliação, conforme consta no quadro 8:

Quadro 8

Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre práticas de autoavaliação (Práticas de autoavaliação)

Dimensões das práticas de autoavaliação	Subdimensões	Práticas de autoavaliação (questões)	Nº da questão
Prática	Transparência /Reflexão	Explicito aos alunos os critérios de avaliação.	3.1.1
		Os resultados alcançados pelos alunos são alvo de discussão e reflexão.	3.1.2
		As atividades realizadas na aula são alvo de discussão e reflexão.	3.1.3
		Reflito sobre as opiniões dos alunos de forma a ajustar a minha prática pedagógica.	3.1.11
	Planificação	Adequo a planificação de acordo com os resultados obtidos e a opinião expressa pelos alunos.	3.1.4
	Regulação	Adequo os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos.	3.1.5
		Utilizo a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos.	3.1.6
		Utilizo as aulas para envolver os alunos no seu processo avaliativo.	3.1.7
	Avaliação	Avalio apenas o conhecimento científico.	3.1.8
		Avalio o relacionamento interpessoal.	3.1.9
		Tenho em consideração a autoavaliação na avaliação sumativa.	3.1.10

Para a questão 3.2 – Instrumentos e momentos de autoavaliação, continuou a considerar-se a dimensão Prática, com as subdimensões Momentos e Instrumentos, de acordo com o quadro 9.

Quadro 9

Dimensões e subdimensões do questionário dos professores sobre práticas de autoavaliação (Instrumentos e momentos de autoavaliação)

Dimensões das práticas de autoavaliação	Subdimensões	Práticas de autoavaliação (questões)	Nº da questão
Prática	Momentos	Os seus alunos realizam práticas de autoavaliação regularmente.	3.2.1
	Instrumentos	Utiliza uma ficha para autoavaliação dos alunos elaborada pelo grupo disciplinar.	3.2.2

Para a questão 3.3 – Considera haver benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens? Se sim, quais? – Tratava-se de uma questão de resposta aberta para a qual se utilizou a análise de conteúdo.

3.6.1.3 Questionário aplicado aos alunos

O questionário aplicado aos alunos (anexo 6) foi organizado em três partes: a primeira destinada à caracterização pessoal; a segunda destinada às concepções sobre autoavaliação, subdividida em conceitos de autoavaliação, finalidades de autoavaliação e incidência da autoavaliação e a terceira parte destinada às práticas de autoavaliação.

No quadro 10 apresenta-se a estrutura, dimensões, objetivos e identificação do número da questão, de acordo com os objetivos formulados, relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Quadro 10

Estrutura, dimensões, objetivos e identificação das questões que integram o questionário dos alunos

Estrutura	Dimensões	Objetivos	Identificação do n.º da questão
Parte I <i>Caracterização pessoal</i>	Caracterização dos participantes	Recolher informação de caracterização pessoal.	1.1; 1.2; 1.3
Parte II <i>Concepções sobre a autoavaliação</i>	Conceitos de autoavaliação	Identificar as concepções dos inquiridos sobre os conceitos de autoavaliação.	2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.1.7; 2.1.8; 2.1.9; 2.1.10; 2.1.11
	Finalidades da autoavaliação	Conhecer as concepções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do aluno.	2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5; 2.2.6; 2.2.7; 2.2.8
	Enfoques	Identificar os principais aspetos, momentos e intervenientes sobre os quais recaem as preferências dos intervenientes.	2.3.1; 2.3.2; 2.3.3; 2.3.4; 2.3.5; 2.3.6; 2.3.7; 2.3.8; 2.3.9; 2.3.10; 2.3.11; 2.3.12; 2.3.13; 2.3.14; 2.3.15
Parte III <i>Práticas de autoavaliação</i>	Momentos	Identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação.	3.1; 3.2; 3.3

O questionário aplicado aos alunos, à semelhança do que se passou com o questionário aplicado aos professores, apresentava todas as questões de resposta fechada, com exceção da última que era uma questão de resposta aberta.

Em conformidade com o procedimento tomado relativamente ao questionário aplicado aos professores, também as questões do questionário aplicado aos alunos foram agrupadas em dimensões e subdimensões. Assim, na Parte II – Concepções sobre a autoavaliação, no ponto 2.1 - Conceitos de autoavaliação, considerou-se como dimensão

da autoavaliação – Conceitos e subdimensão - Ideias – onde se engloba todas as questões deste ponto, conforme se apresenta no quadro 11.

Quadro 11

Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre conceitos de autoavaliação

Dimensões da autoavaliação	Subdimensões	Conceções (questões)	Nº da questão
Conceitos	Ideias	Autoavaliação é quando preenches a ficha que o professor te dá sobre as aprendizagens que realizaste.	2.1.1
		A autoavaliação é o momento em que reletes sobre o que aprendeste.	2.1.2
		A autoavaliação é quando o professor te faz perguntas e concluis se sabes ou não responder.	2.1.3
		A autoavaliação é quando tomas consciência do que precisas de estudar.	2.1.4
		A autoavaliação é o momento em que o professor te diz o que deves estudar.	2.1.5
		A autoavaliação é quando ficas a saber como deves estudar.	2.1.6
		A autoavaliação é quando verificas os erros que deste e os procuras solucionar.	2.1.7
		A autoavaliação é quando identificas as tuas dificuldades.	2.1.8
		A autoavaliação é quando sabes o que precisas de aprender.	2.1.9
		A autoavaliação é quando dialogas com colegas e professores sobre o que estudaste.	2.1.10
		A autoavaliação é quando ficas a saber a causa das tuas dificuldades.	2.1.11

Para o ponto 2.2 – Finalidades da autoavaliação – considerou-se como Dimensão – Finalidades, subdividida em Regulação, Diagnóstico, Reflexão, Responsabilidade e Emancipação, para o qual se elaborou o quadro 12.

Quadro 12

Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre finalidades de autoavaliação

Dimensões da autoavaliação	Subdimensões	Conceções (questões)	Nº da questão
Finalidades	Regulação	Ajudar o professor na avaliação sumativa.	2.2.8
		Ajudar o professor a ensinar.	2.2.7
	Diagnóstico	Identificar dificuldades de aprendizagem.	2.2.1
		Identificar progressos na aprendizagem.	2.2.2
	Reflexão	Levar o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem.	2.2.3
		Refletir sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades.	2.2.5
	Responsabilidade	Desenvolver no aluno atitudes de responsabilidade.	2.2.4
	Emancipação	Desenvolver a autonomia na aprendizagem.	2.2.6

Para o ponto 2.3 – Incidência da autoavaliação, considerou-se como dimensão Enfoques e subdimensões: Conhecimento; Atitude; Capacidade; Aplicação (momentos); Função e Intervenientes/local de realização, de acordo com o quadro 13.

Quadro 13

Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre Incidência da autoavaliação

Dimensões da autoavaliação	Subdimensões	Conceções (questões)	Nº da questão
Enfoques	Conhecimento	A autoavaliação deve incidir sobre o que tu sabes.	2.3.1
	Atitude	A autoavaliação deve incidir sobre as tuas atitudes na sala de aula.	2.3.2
		A autoavaliação deve incidir sobre o teu comportamento na sala de aula.	2.3.3
		A autoavaliação deve incidir sobre a forma como trabalhas com os teus colegas (no trabalho de pares e de grupo).	2.3.4
	Capacidade	A autoavaliação deve incidir sobre a forma como utilizas os materiais (os teus e os da escola).	2.3.5
		A autoavaliação deve incidir sobre a forma como trabalhas e estudas.	2.3.6
		A autoavaliação deve incidir sobre a forma como participas na sala de aula e na escola.	2.3.7
	Aplicação (momentos)	A autoavaliação deve ser aplicada no fim do tema que está a ser estudado.	2.3.10
		A autoavaliação deve ser aplicada no fim de cada período letivo.	2.3.11
	Função	A autoavaliação deve incidir sobre os resultados das fichas de avaliação.	2.3.8
		A autoavaliação deve incidir sobre a forma como vais aprendendo.	2.3.9
		A autoavaliação deve juntar-se à avaliação do professor.	2.3.13
	Intervenientes/local de realização	Deves realizar sozinho a autoavaliação.	2.3.12
		A autoavaliação deve ser realizada em sala de aula.	2.3.14
		A autoavaliação deve ser realizada em casa.	2.3.15

Nesta parte do questionário – Parte II – destinada à recolha de opinião dos participantes sobre conceções de autoavaliação, pede-se-lhes que apresentem perante as questões formuladas o seu grau de concordância, de acordo com a escala: C – Concordo; CP – Concordo Parcialmente; D – Discordo, SO – Sem opinião.

Por último, na Parte III – Práticas de autoavaliação, considerou-se a dimensão Prática, com as subdimensões Momentos e Instrumentos, tendo-se elaborado o quadro 14.

Quadro 14

Dimensões e subdimensões do questionário dos alunos sobre práticas de autoavaliação (momentos de autoavaliação)

Dimensões dos momentos de autoavaliação	Subdimensões	Momentos de autoavaliação (questões)	Nº da questão
Prática	Momentos	Os alunos identificam momentos de autoavaliação.	3.1
	Instrumentos	Utilizam uma ficha para autoavaliação fornecida pelo professor.	3.2

3.6.1.4 Inquérito por entrevista efetuado às professoras da TJ

O inquérito por entrevista foi realizado no sentido de se tentar: identificar as perceções das professoras da TJ relativamente à autoavaliação dos alunos como processo de regulação da aprendizagem; identificar a importância que atribuem à autoavaliação dos alunos; identificar os contributos da autoavaliação na avaliação sumativa dos alunos e avaliar o impacto da autoavaliação na alteração de práticas dos alunos. Por isso, procedeu-se à elaboração de um inquérito por entrevista, atendendo-se ao que refere Tuckman (2005) quando afirma que “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (p. 307).

Optou-se pela realização de uma entrevista audiogravada semidiretiva, tendo por base o pressuposto de Bell (1997), segundo o qual a “grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade” (p. 118). À semelhança do procedimento tido aquando da elaboração dos questionários, também a preparação da entrevista seguiu a mesma metodologia, havendo o cuidado de elaborar questões cuja linguagem não fosse suscetível de criar ambiguidades.

Tratou-se de uma entrevista cuja necessidade de elaboração aconteceu no momento de recolha de dados, considerando-se que as entrevistas têm finalidades de investigação, a partir da qual, como o refere Estrela (1994) “por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo” (p. 342), tendo-se conduzido, com base em Estrela (1994), Ghiglione e Matalon (2001), a

entrevista com uma orientação semidiretiva, não se pondo em risco o plano previamente definido que se estruturou em termos de objetivos gerais e específicos, procurando-se, aquando da sua realização, que cada participante pudesse responder de forma completa, por palavras próprias e de acordo com a sua linha de pensamento.

A entrevista foi realizada, de forma individual, numa sala de aula da escola, no dia 26 de abril de 2012, onde se procedeu a uma breve contextualização introdutória acerca dos objetivos pretendidos, criando-se um ambiente de conversa, livre e descontraído, de acordo com o pensamento de Quivy e Campenhoudt (1992), segundo o qual “ao contrário do inquérito por questionário, os métodos da entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (p. 193), procurando-se não cercear a livre expressão das inquiridas.

Estruturou-se a entrevista, segundo um guião (anexo 7), em quatro blocos temáticos, aos quais se associaram objetivos específicos, resultantes da necessidade de se legitimar a entrevista, explicitar a utilização dos dados e adquirir informação valiosa para o estudo, considerando-se, como o referem Sousa e Baptista (2011), que “o guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista” (p. 83).

A entrevista foi mais um instrumento de recolha de dados, considerando-se, tal como o refere Bell (1997), que através dela podemos colher material valiosíssimo.

A transcrição das entrevistas foi feita de forma integral no que concerne ao seu conteúdo, procurando-se as ideias principais, pequenas pausas mas não outras formas de expressão verbal. A etapa subsequente foi a da análise do seu conteúdo, cujo processo será apresentado no subcapítulo seguinte.

3.6.2 Análise documental

Com o objetivo de recolher dados sobre o processo de autoavaliação em uso nas disciplinas em estudo, poder comparar o efeito da aplicação dos instrumentos de autoavaliação institucionais com os efeitos dos instrumentos de autoavaliação reformulados e criados de raiz, com a avaliação sumativa, procedeu-se à análise desses

documentos, para que se possa apresentar o seu conteúdo de maneira diferente da original, de forma a facilitar, numa fase seguinte, tanto a sua consulta como a referência (Bardin, 2009). Passamos a apresentar os documentos institucionais que foram objeto de análise documental.

3.6.2.1 Instrumentos de autoavaliação institucionais

Aquando da realização da primeira sessão de trabalho procedeu-se à recolha dos instrumentos de autoavaliação institucional em uso nas três disciplinas em estudo, CN (anexo 8), Ing (anexo 9) e EVT, (anexo 10), com o objetivo de numa sessão posterior se proceder à sua reformulação para aplicação na TJ, enquanto na TM se continuou a aplicar os instrumentos institucionais. A aplicação foi feita no final do primeiro e segundo períodos letivos, dezembro de 2011 e março de 2012, respetivamente.

Estes instrumentos foram analisados com base na análise de conteúdo, obedecendo a uma categorização prévia, considerando-se categorias as dimensões utilizadas para análise do questionário e subcategorias as subdimensões, da Parte II do questionário dos professores – Conceções sobre a autoavaliação, havendo assim a categoria “Finalidade”, com as subcategorias “Regulação”, “Diagnóstico”, “Reflexão”, “Responsabilidade”, “Emancipação” e “Feedback”, e a categoria “Enfoques”, com as subcategorias “Conhecimento”, “Atitude”, “Capacidade” e “Função”. Considerou-se também, na análise destes instrumentos, a sua “aplicação”, isto é, o momento em que se procedeu à sua aplicação aos alunos.

Esta categorização pretendeu fazer uma análise comparativa com os resultados dos questionários aplicados aos professores na Parte II – Conceções sobre autoavaliação. Quando aplicados aos alunos estes instrumentos obedeceram a uma categorização diferente no sentido de se tornar mais fácil a sua leitura. Assim, considerou-se para cada disciplina (CN, Ing e EVT) como categorias e subcategorias os elementos integrantes da respetiva ficha de autoavaliação institucional que se encontram descritas, para melhor compreensão, no capítulo IV e no local em que os resultados de cada ficha são analisados e comparados.

De forma a garantir o anonimato dos participantes e da escola onde decorreu o estudo foram retirados dos instrumentos disponibilizados os elementos suscetíveis de quebrar esse anonimato.

3.6.2.2 Instrumentos de autoavaliação reformulados/Instrumentos de autoavaliação construídos no âmbito da intervenção

Na terceira sessão de trabalho reformularam-se, de forma colaborativa, os instrumentos de autoavaliação utilizados na escola, instrumentos esses que foram aplicados na TJ no final do primeiro e segundo períodos letivos, dezembro de 2011 e março de 2012, respetivamente. Ainda na terceira sessão de trabalho foram construídos outros instrumentos de autoavaliação, tendo-se utilizado durante a aplicação uma ficha de reflexão quinzenal nas três disciplinas da TJ.

A reformulação partiu dos instrumentos de autoavaliação institucionais tendo por base os critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas, onde se insere a EBI.

Cada instrumento de autoavaliação reformulado, nas disciplinas de CN (anexo 11), Ing (anexo 12) e EVT (anexo 13), passou a contemplar três dimensões: Conhecimentos científicos/saberes; Postura face ao trabalho e Postura Cívica, havendo para cada uma das dimensões um conjunto de indicadores, que em cada período letivo, os alunos deveriam assinalar com o Nível de Verificação: “Sempre” / “Às vezes” / “Raramente”. A parte final do instrumento contemplava um espaço destinado à Transversalidade Curricular: Domínio da Língua Portuguesa (LP) e Domínio das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), cada uma destas partes também com indicadores. A dimensão – Conhecimentos científicos/saberes – é específica de cada disciplina, sendo as restantes comuns às três disciplinas.

No que concerne à ficha de reflexão quinzenal (anexo 14), igual para as três disciplinas, foi aplicada nos períodos abaixo discriminados, sendo o seu tratamento feito através da análise de conteúdo. Criaram-se três categorias: Categorias A “Cumprimento de tarefas”, com as subcategorias “Estudar”, “Atenção nas aulas”, “Tarefas sala de aula” e “Comportamento”; Categoria B “Dificuldades sentidas”, com as subcategorias “Compreender/Aplicar conceitos programáticos”, “Memorizar conceitos”, “Executar

tarefas”, “Comportamento” e “Aplicar a técnica” – subcategoria aplicada apenas à disciplina de EVT; Categoria C “Estratégias de superação”, com as subcategorias “Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico”, “Estudar mais” (considerando o global dos conteúdos), “Fazer TPC”, “Estar mais atento nas aulas”, “Pedir ajuda ao professor e/ou colegas”, “Melhorar o comportamento” e “Praticar a técnica” (EVT), subcategoria aplicada apenas à disciplina de EVT.

Estas fichas de reflexão foram aplicadas em:

- 3 de janeiro a 14 de janeiro de 2012
- 16 de janeiro a 31 de janeiro de 2012
- 1 de fevereiro a 17 de fevereiro de 2012
- 23 de fevereiro a 29 de fevereiro de 2012
- 5 de março a 17 de março de 2012

3.6.2.3 Registos de avaliação sumativa

Com o intuito de se proceder a uma análise comparativa dos níveis atingidos pelos alunos, na TJ e TM, utilizaram-se as pautas de avaliação de final de período, primeiro e segundo, com as quais se elaboraram as grelhas que constam no capítulo seguinte e em subcapítulo próprio.

3.7 Processo de análise e interpretação dos dados

Uma vez recolhidas as informações, o mesmo é dizer, depois de efetuada a recolha dos dados, com recurso aos questionários, através dos documentos de autoavaliação institucionais, dos que foram reformulados e da ficha de reflexão quinzenal, a avaliação sumativa, bem como do inquérito por entrevista, ficamos com material que serviu, na perspetiva de Sousa e Baptista (2011), como “fonte de dados a partir da qual será construída a análise” (p. 107), passando-se, após a etapa de recolha, a uma ponderação e reflexão relativamente ao registo documental recolhido, partindo-se

para a construção de uma análise descritiva pormenorizada, empregando-se excertos narrativos e citações textuais (Erickson, 1989).

Na sua grande maioria o tratamento de dados teve em consideração o postulado de Bell (1997), segundo o qual “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias” (p. 160).

Apresenta-se a seguir os procedimentos previamente definidos para a análise de conteúdo, bem como a caracterização prévia dos participantes no estudo.

3.7.1 A análise de conteúdo

Aduzindo-se este projeto a um estudo de caso de cariz qualitativo, a prática da análise de conteúdo aparece, segundo Bardin (2009), “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40), através do qual se utilizará o método das categorias que possibilitará, de acordo com o mesmo autor, a criação de uma espécie de compartimentos ou assuntos expressivos que tornam possível a classificação dos elementos de sentido aproximado e essenciais da mensagem, procurando-se conhecer a génese do que está por trás dessa mensagem, sendo válido se produtivo no campo das inferências.

No subcapítulo destinado à construção dos questionários referiu-se a forma como se irão abordar os dados, aqui será feita menção às categorias de análise referentes à ficha de reflexão quinzenal e à entrevista semidiretiva aplicada às professoras da TJ.

Relativamente à ficha de reflexão quinzenal do aluno, a análise de conteúdo aplicada aos parâmetros que a constituem, tornou possível a identificação de três categorias, subdivididas em subcategorias: Categoria A – “Cumprimento de tarefas” – com as subcategorias: “Estudar”, “Atenção nas aulas”, “Tarefas sala de aula”, “Comportamento” e “Trabalho para casa” (TPC); Categoria B – “Dificuldades sentidas” – com as subcategorias: “Compreender/Aplicar conceitos programáticos”, “Memorizar conceitos”, “Executar tarefas”, “Comportamento”, “Aplicar a técnica” (EVT) e “Não sentiu”; Categoria C – “Estratégias de superação” – com as subcategorias:

“Estudar/Trabalhar o conteúdo específico”, “Estudar (considerando o global dos conteúdos)”, “Fazer o TPC”, “Estar mais atento nas aulas”, “Pedir ajuda ao professor e/ou colegas”, “Melhorar o comportamento” e “Praticar a técnica” (EVT). Foi em função dos dados recolhidos nessas fichas que se procedeu à definição de categorias e subcategorias, tendo-se em consideração o defendido por Bardin (2009), segundo o qual, a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) ” (p. 145), onde, tendo por base o mesmo autor, o “critério de categorização pode ser (...) léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) ” (pp. 145-146).

O processo de categorização pretendeu agrupar os dados que se encontravam dispersos, tendo para tal resultado da aplicação de duas etapas: 1 - "o inventário: isolar os elementos"; 2 – “a classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (Bardin, 2009, p. 146).

Partindo-se dos dados em bruto, formularam-se categorias de análise e subcategorias, o que tornou possível tratar a informação recolhida.

Em relação às entrevistas definiram-se as categorias e subcategorias explanadas no quadro 15, que se passa a apresentar, sendo que tanto em relação à ficha de reflexão quinzenal como à entrevista se tomou a decisão de formular categorias emergentes, isto é, elaboraram-se quando o processo de recolha de dados se encontrava concluído.

Quadro 15

Categorias e subcategorias das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Identificação de perceções sobre autoavaliação das aprendizagens	- Perceções do professor relativas à autoavaliação
Importância atribuída à autoavaliação das aprendizagens	- Papel da autoavaliação na regulação das aprendizagens -Papel da autoavaliação na alteração de comportamentos dos alunos - Instrumentos de autoavaliação utilizados
Contributo da autoavaliação no desenvolvimento da autonomia dos alunos	- Associação entre a autoavaliação e o sucesso académico - Importância da autoavaliação na formação de alunos autónomos
Impacto da autoavaliação na alteração de práticas do professor	- Perceções sobre o impacto da autoavaliação - Aspectos mais relevantes que resultaram da aplicação dos instrumentos reformulados/ construídos - Aspectos a alterar/manter

3.8 Caracterização prévia dos participantes

3.8.1 Professores participantes no estudo

Através da aplicação da Parte I do questionário, pretendia-se recolher dados sobre a caracterização pessoal e profissional dos professores de acordo com o que se constata na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização pessoal, habilitações académicas e tempo de serviço dos professores (TJ: N=3; TM: N=3)

Caracterização		T J (J1, J2, J3)			T M (M4, M5, M6)		
		f	%	Código	f	%	Código
Idade	de 31 a 40 anos	0	0	-	2	66,6	M4/M5
	de 41 a 50 anos	1	33,3	J1	1	33,3	M6
	de 51 a 60 anos	2	66,6	J2/J3	0	0	-
Género	masculino	0	0	-	1	33,3	M4
	feminino	3	100	J1/J2/J3	2	66,6	M5/M6
Tempo de serviço (até 31-08-2011)	de 11 a 20 anos	1	33,3	J1	3	100	M4/M5/M6
	de 21 a 30 anos	1	33,3	J2	0	0	-
	de 31 a 40 anos	1	33,3	J3	0	0	-
Tempo de serviço na escola (até 31-08-2011)	até 5 anos (inclusive)	0	0	-	3	100	M4/M5/M6
	de 6 a 10 anos	2	66,6	J1/J2	0	0	-
	de 11 a 15 anos	1	33,3	J3	0	0	-
Situação profissional	QZP	0	0	-	2	66,6	M4/M5
	QA	3	100	J1/J2/J3	1	33,3	M6
Habilitações académicas	Curso de especialização	1	33,3	J1	0	0	-
	Licenciatura	3	100	J1/J2/J3	3	100	M4/M5/M6
	Mestrado	2	66,6	J1/J2	0	0	-

Na Turma J, com envolvimento no estudo de três docentes, todas pertencem ao género feminino, uma com idade compreendida entre os 41 e 50 anos e duas com idade compreendida entre os 51 e 60 anos. No tocante ao tempo de serviço total, contado até 31 de agosto de 2011, uma situa-se no intervalo entre os 11 e 20 anos, outra no intervalo entre os 21 e 30 anos e outra no intervalo de 31 e 40 anos. Considerando o tempo de serviço prestado na atual escola, onde decorre o estudo, duas têm de 6 a 10 anos e uma de 11 a 15 anos. As três professoras pertencem a um Quadro de Agrupamento. Todas possuem uma licenciatura, para além de uma possuir um curso de especialização e mestrado e outra o mestrado.

Na Turma M, estiveram igualmente envolvidos três professores, sendo um do género masculino e dois do género feminino, dois com idades compreendidas entre os 31 e 40 anos e um com idade compreendida entre os 41 e 50 anos. Em termos de serviço total, situam-se os três professores entre os 11 e 20 anos de serviço, e igualmente os três professores têm até cinco anos de serviço na atual escola. Em termos de situação profissional, dois pertencem a um Quadro de Zona Pedagógica e um a um Quadro de Escola, possuindo os três uma licenciatura.

Sintetizando, pela análise dos dados da tabela 1, verificamos que os participantes neste estudo são todos licenciados, com idades compreendidas entre os 31 e os 60 anos; possuindo tempo de serviço total entre os 11 e 40 anos e tempo de serviço na atual escola compreendido entre os cinco e os 15 anos; todos pertencem ou a um quadro de escola ou a um quadro de zona pedagógica.

3.8.2 Alunos participantes no estudo

Através da aplicação da Parte I do questionário, pretendia-se recolher dados sobre a caracterização pessoal dos participantes.

Tabela 2

Caracterização pessoal dos alunos que integram o estudo (TJ: N=18; TM: N= 18)

Caracterização		TJ		T M	
		f	%	f	%
Idade	10 anos	0	0	1	5
	11 anos	15	83	12	67
	12 anos	3	17	5	27
Género	masculino	10	56	11	61
	feminino	8	44	7	39

Na TJ, 15 participantes têm 11 anos e três, 12 anos; 10 são do género masculino e oito do género feminino. Na TM, um tem 10 anos, 12 têm 11 anos e cinco têm 12 anos; 11 são do género masculino e sete do género feminino.

Concluimos, pela análise dos dados da tabela 2, que ambas as turmas possuem o mesmo número de alunos, variando a idade entre os 11 e os 12 anos, existindo apenas na TM um aluno com 10 anos.

Quando os questionários foram aplicados, no primeiro período do ano letivo, a TJ e TM possuíam o mesmo número de alunos, 18; no início do segundo período a TM passou a ter menos um aluno em virtude de ter sido transferido, ficando com 17 alunos.

3.9 Plano do Estudo

Quadro 16
Plano do estudo

		Calendariz ação	Objetivos	Participantes	Recolha de dados	Tratamento de dados
Fase I	1.ª Sessão	setembro 2011	- Apresentar os objetivos do projeto	- 3 professoras (J1, J2,J3) - 3 professores (M4, M5,M6)	_____	_____
			- Caracterizar concepções e práticas (indiretamente) de professores relativamente à autoavaliação das aprendizagens dos alunos	- 3 professoras (J1, J2,J3) - 3 professores (M4, M5,M6)	- Inquérito por questionário	- Análise de conteúdo -Análise através de Microsoft Office Excel
			- Caracterizar concepções de alunos relativamente à autoavaliação das aprendizagens	- 36 alunos (TJ e TM)	- Inquérito por questionário	- Análise de conteúdo -Análise através de Microsoft Office Excel
	2.ª e 3ª Sessão	novembro 2011	- Analisar excertos da literatura sobre autoavaliação - Reformular os instrumentos de autoavaliação institucional - Elaborar uma ficha de reflexão quinzenal	- 3 professoras (J1, J2,J3)	- Instrumentos de autoavaliação trimestral - Ficha de reflexão quinzenal	- Análise documental - Análise de conteúdo
Fase II	dezembro 2011 janeiro a março 2012 março 2012	dezembro 2011	- Aplicar instrumento de autoavaliação reformulado - Aplicar instrumento de autoavaliação institucional	- 18 alunos (TJ) - 18 alunos (TM)	- Instrumento de autoavaliação reformulado e institucional	- Análise de conteúdo
			- Aplicar ficha de reflexão quinzenal	- 18 alunos (TJ)	- Ficha de reflexão quinzenal	- Análise de conteúdo
		março 2012	- Aplicar instrumento de autoavaliação reformulado - Aplicar instrumento de autoavaliação institucional	- 18 alunos (TJ) - 18 alunos (TM)	- Instrumento de autoavaliação reformulado e institucional	- Análise de conteúdo
			- Avaliar o estudo	- 3 professoras (J1, J2,J3)	- Inquérito por entrevista	- Análise de conteúdo

CAPÍTULO IV

Apresentação, análise e discussão dos dados

Neste capítulo apresenta-se, analisa-se e discute-se os dados recolhidos durante o estudo, procurando-se tornar clara a compreensão desses dados. Assim, para dar cumprimento ao que acabamos de expor este capítulo apresenta-se dividido em seis subcapítulos, organizados de acordo com os instrumentos apresentados no capítulo anterior, que passamos a expor: Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aos professores (4.1); Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aos alunos (4.2); Apresentação e discussão dos resultados relativos aos instrumentos de autoavaliação institucionais (4.3); Apresentação e discussão dos resultados relativos aos instrumentos reformulados e construídos no âmbito da intervenção (4.4); Apresentação e discussão dos resultados relativos à avaliação sumativa da TJ e TM (4.5); Apresentação e discussão dos resultados relativos às entrevistas (4.6).

4.1 Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aos professores

Uma vez que os resultados relativos à Parte I do questionário aos professores já foram apresentados no capítulo anterior, passamos agora à apresentação e discussão das restantes partes do referido questionário.

A Parte II do questionário apresentado aos professores visa caracterizar as suas conceções sobre a autoavaliação da aprendizagem dos seus alunos. Como foi referido no Capítulo III – Metodologia adotada – esta parte do questionário encontra-se subdividida em “Finalidades da autoavaliação ... na perspetiva do aluno; ... na perspetiva do professor” (2.1) e “Enfoques de autoavaliação” (2.2), tendo-se obtido os resultados que se passam a apresentar.

Relativamente às finalidades da autoavaliação na perspetiva do aluno, nos gráficos 1 e 2, a seguir apresentados, as 10 afirmações que integram o ponto 2.1 do questionário, retratam os resultados das respostas dos professores.

Gráfico 1

Respostas das professoras da TJ sobre Finalidades da autoavaliação na perspectiva do aluno. (N=3)

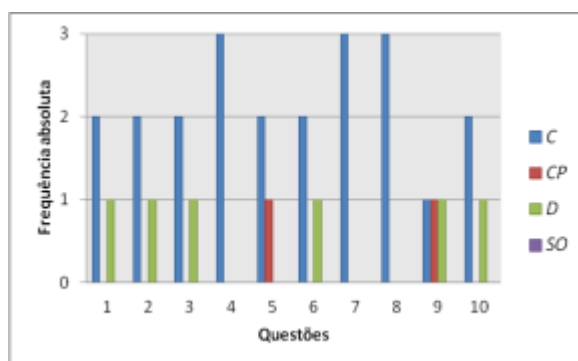
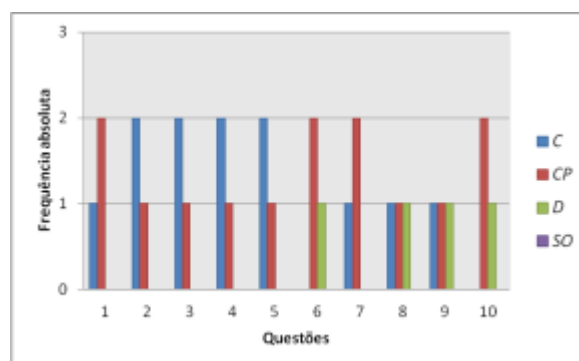


Gráfico 2

Respostas dos professores da TM sobre Finalidades da autoavaliação na perspectiva do aluno. (N=3)



Relativamente à TJ, no tocante à subdimensão “*regulação*”, com as afirmações (2.1.3; 2.1.6; 2.1.10) verifica-se que todas obtiveram a mesma frequência de resposta, em que duas professoras concordam e uma discorda das afirmações efetuadas, de onde podemos inferir que a maioria concorda com a função reguladora da autoavaliação e com a função de aprender a aprender. Para as afirmações categorizadas como “*diagnóstico*” (2.1.1; 2.1.2), duas professoras concordam e uma discorda, logo há concordância da maioria relativamente ao facto de a autoavaliação servir para identificar dificuldades e/ou progressos na aprendizagem. Para as afirmações referentes à subdimensão “*reflexão*” (2.1.4; 2.1.7), a concordância é total por parte das professoras. Para a afirmação categorizada com “*responsabilidade*” (2.1.5), duas professoras referem concordar, enquanto outra concorda parcialmente, a maioria concorda que a autoavaliação desenvolve no aluno atitudes de responsabilidade. Para as duas afirmações finais, identificadas com a “*emancipação*” (2.1.8; 2.1.9), na primeira afirmação as opiniões são unânimes, todas concordam que a autoavaliação desenvolve a autonomia na aprendizagem, não se verificando o mesmo na última afirmação, referente ao desenvolvimento da autoestima, onde as opiniões são inteiramente divergentes, considerando que uma concorda, outra concorda parcialmente e outra discorda, única situação em que tal se verifica.

Das 10 afirmações apresentadas é possível constatar que apenas nas afirmações 2.1.4, 2.1.7 e 2.1.8, todas as professoras manifestaram um grau de concordância total com essas afirmações.

Os resultados obtidos indicam que a maioria das professoras da TJ se posicionou num grau de concordância relativamente às finalidades da autoavaliação na perspectiva do aluno.

Relativamente aos professores da TM, no tocante às Finalidades da autoavaliação, na perspectiva do aluno, considerando as afirmações inerentes à subdimensão “*regulação*”, na afirmação 2.1.3, dois professores concordam e um concorda parcialmente, há grau de concordância por maioria; nas afirmações 2.1.6 e 2.1.10, dois professores concordam parcialmente e um discorda, não há concordância por maioria. Nas afirmações inerentes à subdimensão “*diagnóstico*”, verifica-se que na afirmação 2.1.1, um concorda e dois concordam parcialmente, sendo que na 2.1.2, dois concordam e um concorda parcialmente, sendo por maioria o grau de concordância. Para as afirmações 2.1.4 e 2.1.7, categorizadas com “*reflexão*”, verifica-se que em 2.1.4, dois concordam e um concorda parcialmente, logo há grau de concordância por maioria; para a afirmação 2.1.7, um concorda e dois concordam parcialmente. Na afirmação 2.1.5, categorizada com “*responsabilidade*”, dois concordam e um concorda parcialmente, concordância por maioria. Na categoria “*emancipação*”, identificada pelas afirmações 2.1.8 e 2.1.9, um professor concorda, um concorda parcialmente e um discorda, havendo concordância com as afirmações.

Assim, na TM, os professores manifestaram concordar com as afirmações apresentadas, não se tendo verificado qualquer questão onde tenha havido uma referência a SO (sem opinião). Comparando com os resultados da TJ, há concordância por maioria dos professores no que concerne às finalidades da autoavaliação na perspectiva do aluno. Nesta base, a partir dos resultados é possível inferir que na perspectiva dos inquiridos a autoavaliação permite identificar dificuldades e progressos na aprendizagem, ajudar o aluno a progredir na aprendizagem de forma regulada, levá-lo a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, desenvolver nele atitudes de responsabilidade, fazer escolhas informadas sobre a sua aprendizagem, refletir sobre o que deve fazer para

ultrapassar dificuldades, desenvolver a autonomia na aprendizagem, desenvolver a autoestima e ajudar a aprender.

Estes resultados corroboram com a opinião de Ferreira (2012), segundo a qual através da autoavaliação se procura que o aluno tome consciência do seu processo de aprendizagem e que de forma autónoma nele intervenha para superar dificuldades sentidas, corrigir erros ou continuar a aprendizagem com sucesso. Nesta perspetiva os professores quer da TJ quer da TM consideram ser essa a finalidade.

No que concerne às finalidades da autoavaliação na perspetiva do professor, os gráficos 3 e 4 reproduzem os resultados das respostas dos professores.

Gráfico 3

Respostas das professoras da TJ sobre Finalidades da autoavaliação na perspetiva do professor. (N=3)

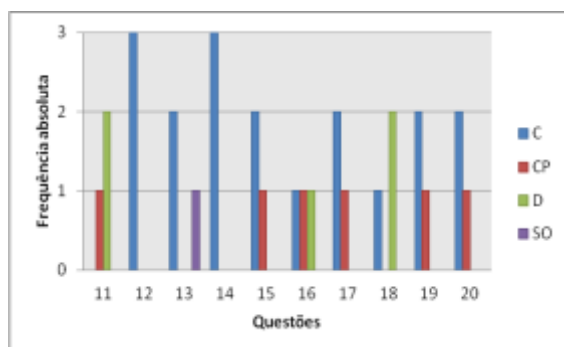
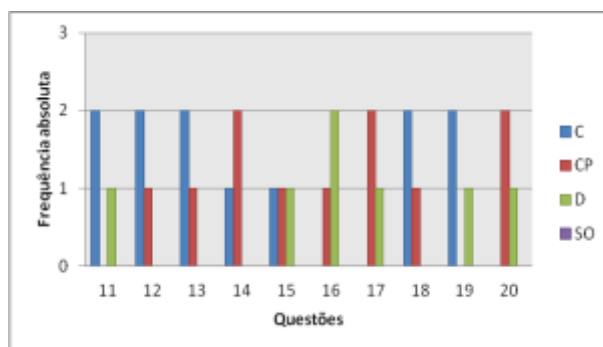


Gráfico 4

Respostas dos professores da TM sobre Finalidades da autoavaliação na perspetiva do professor. (N=3)



No tocante às finalidades de autoavaliação na perspetiva do professor, colocaram-se às professoras da TJ 10 afirmações (Gráfico 3) com a subdimensão “*regulação e feedback*”. Relativamente à afirmação 2.1.11, duas professoras discordam e uma concorda parcialmente, sendo que, por maioria, consideram que a autoavaliação dos alunos não ajuda o professor a ensinar. Para a afirmação seguinte, 2.2.12, há unanimidade em termos de concordância, considerando que a autoavaliação permite ao professor ajustar as suas práticas. Para a afirmação 2.1.13, duas professoras concordam e uma não tem opinião, levando a considerar que a autoavaliação é um termo de comparação entre os objetivos delineados e os objetivos atingidos. Para a afirmação 2.1.14, há novamente unanimidade de concordância das inquiridas, de onde se pode inferir que a autoavaliação na perspetiva do professor serve para monitorizar atitudes e comportamentos. Para a

afirmação 2.1.15, duas professoras concordam e uma concorda parcialmente, considerando por maioria que a autoavaliação ajuda o professor em termos de avaliação sumativa. Na afirmação 2.1.16, uma professora concorda, uma concorda parcialmente e outra apresenta uma opinião de discordância, considerando-se haver concordância relativamente ao facto de a autoavaliação permitir confirmar o nível a atribuir ao aluno. Por sua vez, na afirmação 2.1.17, duas professoras concordam e uma concorda parcialmente, verificando-se concordância por maioria. Considerando agora a afirmação 2.1.18, verifica-se que uma professora concorda e duas discordam, havendo aqui discordância, isto é, a maioria considera que a autoavaliação não desenvolve práticas de negociação pedagógica. Para as duas afirmações finais, 2.1.19 e 2.1.20, duas professoras concordam e uma concorda parcialmente, considerando-se por maioria que as professoras apresentam concordância relativamente ao facto de a autoavaliação servir para receberem feedback sobre a sua ação educativa e promover a sua capacidade de mobilização pedagógica.

Do analisado, as respostas dão indícios de que as professores da TJ consideram que a autoavaliação não ajuda o professor a ensinar, embora lhe permita ajustar as suas práticas, comparar os objetivos delineados com os objetivos atingidos, monitorizar atitudes e comportamentos, ajudar o professor na avaliação sumativa, receber feedback sobre a sua ação educativa e promover a capacidade de mobilização pedagógica, ajudando a confirmar o nível a atribuir ao aluno. No entanto, as inquiridas consideram que a autoavaliação não desenvolve práticas de negociação pedagógica.

Considerando agora os resultados da TM (Gráfico 4) a autoavaliação na perspetiva do professor, com afirmações que vão do 2.1.11 ao 2.1.20, associadas à subdimensão *“regulação e feedback”*, verificou-se que, na afirmação 2.1.11, dois professores concordam e um discorda, considerando, por maioria, que a autoavaliação ajuda o professor a ensinar. Relativamente às afirmações 2.1.12 e 2.1.13, dois professores concordam e um concorda parcialmente com as afirmações efetuadas. Para a afirmação 2.1.14, dois professores concordam parcialmente e um concorda, manifestando grau de concordância com as afirmações efetuadas. Para a afirmação 2.1.15, um professor concorda, um concorda parcialmente e outro discorda, constatando-se grau de

concordância com as afirmações efetuadas. Para a afirmação 2.1.16, dois professores discordam e um concorda parcialmente, não se verificando concordância nesta afirmação. Continuando com a afirmação 2.1.17, dois professores concordam parcialmente e um discorda, verificando-se alguma concordância com a afirmação apresentada. Na afirmação 2.1.18, dois professores concordam e um concorda parcialmente, levando a um grau de concordância com a afirmação apresentada. Na afirmação 2.1.19, dois professores concordam e um discorda com a afirmação. Para a afirmação 2.1.20, dois concordam parcialmente e um discorda, verificando-se alguma concordância com a afirmação apresentada.

À exceção da afirmação 2.1.16, onde se verifica um grau de discordância relativamente à finalidade da autoavaliação para confirmar o nível a atribuir ao aluno, nas restantes afirmações manifestam grau de concordância, logo há consonância com as finalidades descritas.

Comparando as respostas dadas pelos professores da TJ e da TM ao questionário, relativamente às afirmações do ponto 2.1, foi possível constatar maior consenso relativamente às finalidades da autoavaliação na perspetiva do aluno, do que na perspetiva do professor, de onde podemos inferir haver alguma similitude com um estudo levado a cabo por Fernandes (2009), sobre a investigação em avaliação das aprendizagens realizada em Portugal nas últimas três décadas, onde concluiu, entre outros aspetos, que a avaliação é fundamentalmente um assunto do professor.

Relativamente aos enfoques de autoavaliação, nos gráficos 5 e 6, a seguir apresentados, as 15 afirmações que integram o ponto 2.2 do questionário retratam os resultados das respostas dos professores.

Gráfico 5

Respostas das professoras da TJ sobre enfoques de autoavaliação. (N=3)

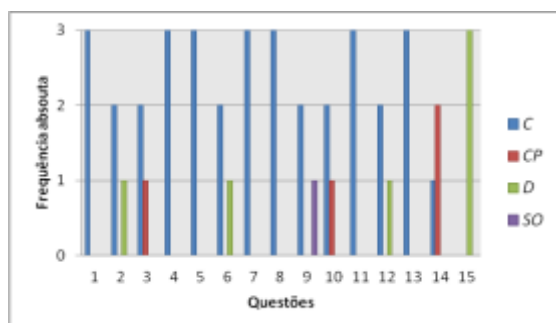
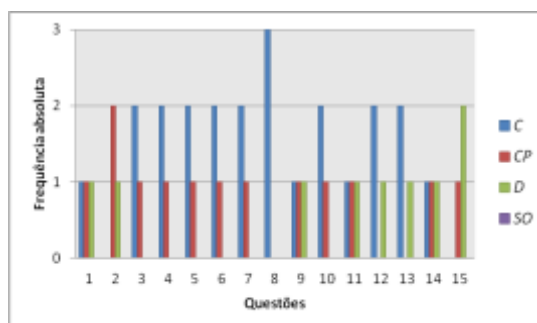


Gráfico 6

Respostas dos professores da TM sobre enfoques de autoavaliação. (N=3)



O gráfico 5 aponta os resultados dos graus de concordância apresentados pelas professoras da TJ face às afirmações. Pela análise do gráfico 5 constata-se que as professoras inquiridas manifestaram total concordância em relação às afirmações relacionadas com a subdimensão “conhecimento”, com as afirmações 2.2.1 e 2.2.2, verificando-se apenas uma voz discordante na afirmação 2.2.2, de onde se pode inferir que as inquiridas valorizam o conhecimento e a aplicação do mesmo. Para a subdimensão “atitude” correspondente à afirmação 2.2.3, duas professoras concordam e uma concorda parcialmente com as afirmações apresentadas. Nas afirmações 2.2.4 e 2.2.5, a concordância é total, valorizam as atitudes face à aprendizagem, a postura em sala de aula e a atitude no trabalho colaborativo. Para a subdimensão “capacidade”, com as afirmações 2.2.6, 2.2.7 e 2.2.8, a concordância é igualmente positiva, havendo apenas uma voz discordante na afirmação 2.2.6, pelo que valorizam a utilização dos recursos, a participação e envolvimento na aprendizagem, bem como os métodos de trabalho e hábitos de estudo. Para a subdimensão “aplicação (momentos)”, com as afirmações 2.2.10 e 2.2.11, na afirmação 2.2.10, duas professoras concordam e uma concorda parcialmente; na afirmação 2.2.11, as três professoras concordam, havendo concordância com as afirmações apresentadas, de onde se pode inferir que para as inquiridas a autoavaliação deve ser aplicada no fim da unidade curricular e do período letivo. Para a subdimensão “função”, com as afirmações 2.2.9 e 2.2.13, na afirmação 2.2.9, duas professoras concordam e uma não tem opinião; na afirmação 2.2.13, as três professoras concordam, havendo concordância por maioria com as afirmações

apresentadas, permitindo inferir que segundo as inquiridas a autoavaliação tem o seu enfoque também nos resultados e progressos na aprendizagem e deverá ser complementada com a avaliação do professor. Por último, no que concerne aos “intervenientes/local de realização”, com as afirmações 2.2.12, 2.2.14 e 2.2.15, constata-se que na afirmação 2.2.12 apenas um professor discorda; na afirmação 2.2.14, dois concordam parcialmente e um concorda, enquanto que na afirmação 2.2.15 o grau de discordância é total.

Com exceção da afirmação 2.2.15, onde o grau de discordância é total, a maioria das professoras afirmou concordar com as afirmações apresentadas, de onde se pode inferir que este grupo de professoras, relativamente aos enfoques de autoavaliação, corrobora com as afirmações apresentadas, isto é, segundo elas os enfoques de autoavaliação devem centrar-se nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos, em que os momentos de aplicação acontecem no final da unidade curricular e do período letivo, sendo a sua função associada aos progressos na aprendizagem e complementada com a avaliação do professor. Neste pressuposto, em termos de intervenientes, deve ser realizada em conjunto com o grupo de pares, mais do que individualmente pelo aluno. Todas as professoras são de opinião que a autoavaliação não deve ser realizada em casa.

Analisando agora os resultados da TM, no ponto 2.2 do questionário “Enfoques de autoavaliação”, pela análise do gráfico 6 constata-se que as conceções que os professores manifestaram, nas 15 afirmações a que tinham de responder, apresentam os seguintes resultados: na subdimensão “*conhecimento*”, na afirmação 2.2.1, um dos inquiridos concorda, outro concorda parcialmente e outro discorda, logo há concordância com a afirmação. Já na afirmação 2.2.2, dois concordam parcialmente e um discorda, verificando-se alguma concordância. Para a subdimensão “*atitude*” com as afirmações 2.2.3, 2.2.4 e 2.2.5, dois professores concordam e um concorda parcialmente com todas as afirmações, sendo a concordância positiva. Na subdimensão “*capacidade*”, com as afirmações 2.2.6, 2.2.7 e 2.2.8, verifica-se que nas afirmações 2.2.6 e 2.2.7 dois professores concordam e um concorda parcialmente, enquanto que na afirmação 2.2.8 os três professores concordam, logo a concordância é total. Para a subdimensão “*aplicação*”

(momentos)”, com as afirmações 2.2.10 e 2.2.11, verifica-se que na afirmação 2.2.10 dois professores concordam e um concorda parcialmente, enquanto que na afirmação 2.2.11 um concorda, um concorda parcialmente e um discorda. Com a subdimensão “função”, onde se enquadram as afirmações 2.2.9 e 2.2.13, constata-se que na afirmação 2.2.9 um professor concorda, um concorda parcialmente e um discorda, enquanto que na afirmação 2.2.13 dois concordam e um discorda. Na subdimensão “intervenientes/local de realização”, com as afirmações 2.2.12, 2.2.14 e 2.2.15, constata-se que na afirmação 2.2.12 dois concordam e um discorda, enquanto que na 2.2.14 um concorda, um concorda parcialmente e um discorda; na afirmação 2.2.15 um concorda parcialmente e dois discordam. Destes dados pode-se inferir que nas duas primeiras afirmações se verifica concordância, ainda que não total, mas para a afirmação 2.2.15 não há concordância relativamente à afirmação apresentada.

Do exposto, concluímos que os professores da TM manifestaram concordância, ainda que não total, com as afirmações expressas no questionário, no que concerne aos “enfoques de autoavaliação”, à exceção da afirmação 2.2.15, onde se verifica que não concordam com o facto de a autoavaliação ser realizada em casa.

A análise dos resultados da TM comparados com os resultados da TJ, no que concerne aos enfoques de autoavaliação, permite inferir que ambas as turmas concordam com as afirmações apresentadas, exceção para a afirmação que refere que a autoavaliação deve ser realizada em casa (2.1.15); no entanto, é significativamente maior o grau de concordância na TJ em relação às afirmações apresentadas, constatando-se mais professores a discordar com essas afirmações na TM.

A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português, consubstanciada no nosso estudo através da autoavaliação, tem vindo a ser cada vez mais uma preocupação dos diretamente implicados. São disso exemplo os normativos legais e estudos que já abordamos. Verifica-se, ao mesmo tempo, crescente empenho no desenvolvimento de estratégias promotoras do sucesso escolar. Assim, verificamos pelos resultados obtidos que os professores envolvidos no estudo enfatizam os enfoques de autoavaliação que lhes foram apresentados, onde a tónica dominante se encontra centrada na aprendizagem e na atitude do aluno, processos através dos quais o indivíduo

pode adquirir novo conhecimento, encontrando-se a forma mais adequada, que através de meios eficientes, conduzam à eficácia dos resultados (Leite & Fernandes, 2003), sendo a escola a instituição primeira na adequada orientação do aluno, onde a autoavaliação torna possível regular as aprendizagens, quando dá ao aluno o feedback sobre as dificuldades que sente no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, melhorar a forma como procede à aquisição de conhecimentos (Cardinet, 1993).

A parte III do questionário, pertencente às Práticas de autoavaliação, encontrava-se dividida nos pontos 3.1, 3.2 e 3.3. Em 3.1 foram efetuadas 11 afirmações, onde os professores poderiam responder “SIM” (utilizando o código MI – Muito importante, I – Importante e PI – Pouco importante) e “Não”. As afirmações foram divididas nas subdimensões “transparência/reflexão”, para as afirmações 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.11; “planificação” para a afirmação 3.1.4; “Regulação”, para as afirmações 3.1.5, 3.1.6 e 3.1.7 e “avaliação” para as afirmações 3.1.8, 3.1.9 e 3.1.10. Em 3.2, abordaram-se os “instrumentos” com a afirmação 3.2.2, e “momentos” com a afirmação 3.2.1. A afirmação 3.3, de carácter aberto, permitia a possibilidade de responder “Sim” ou “Não”, sendo a resposta “Sim” sujeita a análise de conteúdo.

Os gráficos 7 e 8 apresentam os resultados do ponto 3.1 da Parte III do questionário dos professores – Práticas de autoavaliação.

Gráfico 7

Respostas das professoras da TJ sobre Práticas de autoavaliação. (N=3)

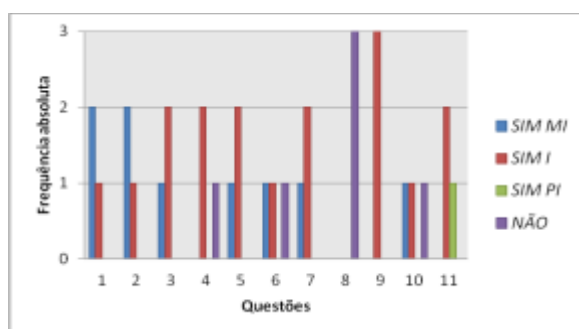
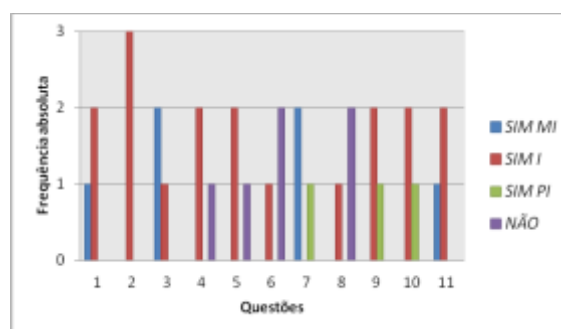


Gráfico 8

Respostas dos professores da TM sobre Práticas de autoavaliação. (N=3)



Solicitou-se às professoras, TJ, através de 11 afirmações, que assinalassem as suas práticas relativamente à autoavaliação dos alunos da turma. Assim, em relação à

subdimensão “transparência/reflexão” salienta-se que para as afirmações 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.11 a resposta foi de concordância, sendo que nas duas primeiras afirmações duas professoras consideraram muito importante explicitar aos alunos os critérios de avaliação, sendo os resultados alcançados pelos alunos e as estratégias para superar dificuldades alvo de discussão e reflexão. Uma professora considerou estas afirmações como importante. Na afirmação 3.1.3, apenas uma considera muito importante que as atividades realizadas na aula sejam alvo de discussão e reflexão, enquanto que na afirmação 3.1.11 duas professoras consideram importante e uma pouco importante, refletir sobre as opiniões dos alunos de forma a ajustar a prática pedagógica.

Em termos de “planificação”, com a afirmação 3.1.4, uma professora afirma não adequar a planificação aos resultados obtidos pelos alunos e a opinião por eles expressa, atribuindo as duas professoras restantes a designação de importante, verificando-se não haver concordância total relativamente a este aspeto.

Na subdimensão “regulação”, com as afirmações 3.1.5, 3.1.6 e 3.1.7, as professoras responderam afirmativamente às afirmações 3.1.5 e 3.1.7, considerando-as uma professora muito importante e duas importante, enquanto que na afirmação 3.1.6 uma das inquiridas respondeu não e das restantes, uma considerou importante e a outra muito importante. Continua a verificar-se concordância com as afirmações, embora não haja unanimidade.

Finalmente, neste ponto, e considerando a subdimensão “avaliação”, com as afirmações 3.1.8, 3.1.9 e 3.1.10, constata-se que na afirmação 3.1.8 todas responderam não, pelo que não avaliam apenas o conhecimento científico. Na afirmação 3.1.9 todas responderam sim, sendo que avaliam o relacionamento interpessoal e todas o consideram importante. Para a afirmação 3.1.10, duas das inquiridas consideraram ter em atenção a autoavaliação na avaliação sumativa e apenas uma considerou que não tem em consideração a autoavaliação na avaliação sumativa, sendo que das duas que responderam afirmativamente uma considera importante e a outra muito importante. A concordância é favorável, exceção para a afirmação 3.1.8 onde as professoras declararam não avaliar apenas o conhecimento científico; de onde inferimos, uma vez analisadas todas as afirmações, que a maioria das professoras coloca em prática e valoriza os

princípios enunciados no questionário, dando maior importância às afirmações 1 e 2, explicitando aos alunos os critérios de avaliação e os resultados por eles alcançados, sendo as estratégias para superar dificuldades alvo de discussão e reflexão.

Os professores da TM, na Parte III – Práticas de autoavaliação, onde se perguntava aos participantes se efetuavam ou não as práticas ali explanadas, pela análise dos resultados das 11 afirmações, constatou-se que, nas afirmações 3.1.4 e 3.1.5, um professor assinalou “Não” e nas afirmações 3.1.6 e 3.1.8 dois professores assinalaram igualmente “NÃO”, sendo que às afirmações 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.7, 3.1.9, 3.1.10 e 3.1.11 os participantes assinalaram “SIM”. Nenhuma das 11 afirmações foi completamente assinalada com “NÃO”.

Agrupadas estas afirmações em subdimensões, considerando agora as respostas de concordância, constatamos que, para a subdimensão “*transparência/reflexão*”, com as afirmações 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, e 3.1.11, na afirmação 3.1.1, um professor considerou muito importante e dois importante; na afirmação 3.1.2, os três professores consideraram importante; na afirmação 3.1.3, dois consideraram muito importante e um importante e na afirmação 3.1.11, um considerou muito importante e dois importante. Na subdimensão “*planificação*”, com a afirmação 3.1.4 dois professores consideraram importante, o outro afirma que não efetua essa prática. Analisando a subdimensão “*regulação*”, com as afirmações 3.1.5, 3.1.6 e 3.1.7 verifica-se na afirmação 3.1.5 que dois professores consideraram importante e o outro não efetua esta prática. Na afirmação 3.1.6, o professor que tinha considerado “SIM” atribuiu à sua resposta a significação importante. Para a afirmação 3.1.7, dois consideraram muito importante e um pouco importante. Na última subdimensão “*avaliação*”, com as afirmações 3.1.8, 3.1.9 e 3.1.10 constatamos que na afirmação 3.1.8 o professor que tinha afirmado “SIM” considerou a afirmação como importante. Nas afirmações 3.1.9 e 3.1.10, dois professores consideraram as afirmações como importante e um como pouco importante.

Da análise efetuada, relativa às Práticas de autoavaliação, inferimos que há um professor que não adequa a planificação de acordo com os resultados obtidos e a opinião expressa pelos alunos, um professor não adequa os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos; dois professores não utilizam a autoavaliação para identificar as

dificuldades e progressos dos alunos e dois não avaliam apenas o conhecimento científico, sendo que um apenas avalia este conhecimento.

Quanto ao grau de importância atribuída às afirmações, verificamos que as consideradas muito importantes por um maior número de professores são as que referem que as atividades realizadas na aula são alvo de discussão e reflexão e utilizam as aulas para envolver os alunos no seu processo avaliativo, sendo que nesta última um professor lhe atribui pouca importância. Outras afirmações assinaladas com pouca importância por um professor, são a que avalia o relacionamento interpessoal e tem em consideração a autoavaliação na avaliação sumativa.

Comparando as respostas dadas pelos professores inquiridos das duas turmas constata-se que em ambas os resultados indiciam que os professores se posicionam numa concordância afirmativa no que concerne às práticas de autoavaliação, à exceção da afirmação 3.1.8 para a TJ, e das afirmações 3.1.6 e 3.1.8 para a TM.

Analisando agora o ponto 3.2 “Instrumentos e momentos de autoavaliação”, no que concerne à questão 3.2.1 “Os seus alunos realizam práticas de autoavaliação regularmente?”, os dados encontram-se plasmados na tabela 3.

Tabela 3

Momentos de autoavaliação realizados pelos alunos (TJ: N=3; TM: N=3)

	T J (J1, J2, J3) N=3			T M (M4, M5,M6) N=3		
Realizam práticas de autoavaliação regularmente?	f	%	Código	f	%	Código
Sim	3	100	J1; J2; J3;	3	100	M4; M5; M6;
Momentos?	f	%	Código	f	%	Código
Final da unidade curricular	1	33,3	J1	2	66,6	M4; M5
Final do período letivo	3	100	J1;J2;J3	3	100	M4; M5; M6

Pela análise da tabela 3 é possível constatar que as professoras da TJ (100%) e os professores da TM (100%) afirmam promover práticas regulares de autoavaliação pelos alunos. No que concerne ao momento de realização da autoavaliação, se no final da unidade curricular ou no final do período letivo verificamos na TJ que todas as professoras (100%) a realizam no final do período letivo, havendo apenas uma professora, J1, (33,3%) que também a realiza no final de cada unidade curricular

lecionada. No tocante à TM todos os professores (100%) realizam a autoavaliação no final do período letivo, havendo dois, M4 e M5, (66,6%) que também a realizam no final da unidade curricular lecionada.

Os resultados apresentados indicam que, na opinião dos professores da TJ e TM, os seus alunos realizam regularmente práticas de autoavaliação, onde todos a realizam no final do período, sendo que a TM é onde se verifica maior percentagem (66,6%) de professores a afirmar que os alunos realizam a autoavaliação também no final da unidade curricular.

Os resultados obtidos indiciam uma associação entre os momentos de autoavaliação com os momentos de avaliação sumativa, presente nas duas turmas.

Considerando as afirmações 3.2.2 “Utiliza uma ficha de autoavaliação dos alunos elaborada pelo grupo disciplinar?” e 3.3 “Considera haver benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens?”, analisamos os resultados apresentados na tabela 4.

Tabela 4

Momentos de autoavaliação a partir da ficha institucional (TJ: N=3; TM: N=3)

	T J (J1, J2, J3) N=3			T M (M4, M5, M6) N=3		
Utiliza ficha de autoavaliação dos alunos institucional?	f	%	Código	f	%	Código
Sim	3	100	J1;J2;J3	1	33,3	M6
Não	0	0	0	2	66,6	M4,M5
Benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens?	f	%	Código	f	%	Código
Sim	3	100	J1; J2; J3	3	100	M4; M5; M6;

Partindo da análise das respostas dadas pelos professores, relativamente à primeira afirmação, constata-se que na TJ todas as professoras (100%) declararam utilizar as fichas de autoavaliação utilizadas pelo grupo disciplinar, enquanto na TM dois (66,6%) declararam não utilizar.

Quanto à afirmação 3.3 do questionário “Considera haver benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens?”, em ambas as turmas o grau de concordância é total (100%).

A comparação dos resultados das duas turmas relativamente aos instrumentos e momentos de autoavaliação vai no sentido de um grau de concordância com as

afirmações apresentadas, sendo a TM (66,6%) a que não utiliza uma ficha de autoavaliação dos alunos elaborada pelo grupo disciplinar.

Através da análise de conteúdo das respostas dadas à afirmação anterior, quando se questiona “se sim, quais?”, elaborou-se a tabela 5, dividida em duas partes, atendendo ao que os professores consideraram em função do aluno ou em função do professor.

Tabela 5

Benefícios de uma prática sistemática e contínua da autoavaliação (TJ: N=3; TM: N=3)

TJ	Em função do aluno...				Em função do professor...	
Regulação/ monitorização		Autorreflexão	Espírito crítico	Métodos de trabalho e hábitos de estudo	Feedback	Reflexão professor/ aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem
2		1	1	1	1	1
TM	Em função do aluno...				Em função do professor...	
Regulação		Autorreflexão		Feedback	Reflexão professor/ aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem	Falta de tempo para a autoavaliação
3		1		1	1	1

Em função do aluno, as professoras da TJ deram respostas que se enquadram nas seguintes categorias: “regulação/monitorização”, “autorreflexão”, “espírito crítico” e “métodos de trabalho e hábitos de estudo”. Em função do professor, “feedback” e “reflexão professor/aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem”. Em função do aluno duas das respostas foram no sentido da regulação/monitorização, uma de autorreflexão, uma a apelar ao espírito crítico e uma para os métodos de trabalho e hábitos de estudo. Em função do professor uma resposta foi no sentido do feedback e outra no sentido de uma reflexão professor/aluno sobre o processo ensino e aprendizagem.

Relativamente à TM verificou-se igualmente respostas em função do aluno e do professor. No primeiro caso, em função do aluno, três relacionam-se com a regulação e uma com a autorreflexão. Em função do professor, uma direciona-se para o feedback,

uma para a reflexão professor/aluno sobre o processo ensino e aprendizagem, indo uma também para a falta de tempo para a autoavaliação.

Analizadas as respostas à questão aberta, verificou-se que os professores direcionam as suas preferências para os aspetos em que a autoavaliação se prende com o aluno em termos de regulação e autorreflexão e em função do professor no que diz respeito ao feedback, à reflexão professor/aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem e consideram haver falta de tempo para a autoavaliação.

Constata-se que, apesar de as respostas dadas pelos professores de ambas as turmas apresentarem alguma divergência, a incidência onde atribuem maior benefício de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação se centra na regulação da aprendizagem por parte dos alunos, onde, em conjugação com a importância atribuída às práticas de autoavaliação explanadas no questionário, se vai ao encontro do que defendem Morais e Medeiros (2007), quando salientam que há novas medidas e expectativas em relação ao aluno escolarizado, que o tornam autor e ator do seu processo de aprendizagem.

Da comparação dos resultados podemos inferir, em relação às duas turmas, que a maioria dos professores apresenta um considerável grau de concordância com as afirmações apresentadas no questionário, levando a análise desses resultados a uma opinião favorável relativamente às finalidades e enfoques da autoavaliação, considerando-a como um meio eficaz ao aluno para regular a sua aprendizagem. Relativamente às práticas de autoavaliação a tónica ainda se centra na aplicação de uma ficha de autoavaliação no final do período letivo.

Os resultados indiciam que a maioria dos professores, tanto em relação à TJ como à TM, no que concerne às suas concepções sobre a autoavaliação, na perspetiva do aluno, manifesta uma opinião de concordância, realçando o facto de a autoavaliação levar o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, sobre as medidas a tomar para ultrapassar as dificuldades e desenvolver a autonomia na aprendizagem.

Considerando as concepções dos professores de ambas as turmas, relativamente à autoavaliação na perspetiva do professor, verificamos não ser tão grande o consenso em relação ao ponto anterior. Na TJ consideram que a autoavaliação não ajuda o professor a

ensinar e não desenvolve práticas de negociação pedagógica, sendo que na TM um professor refere que não permite confirmar o nível a atribuir ao aluno.

Dos resultados analisados verificamos convergência de respostas em ambas as turmas, no sentido de concordância, relativamente aos enfoques de autoavaliação, considerando apenas que não deve ser realizada em casa.

Relativamente às práticas de autoavaliação é possível inferir que a tónica se centra, em ambas as turmas, na sua realização em final de período letivo com utilização por maioria, na TJ, da ficha elaborada pelo grupo disciplinar, sendo que na TM, por maioria, não é utilizada esta ficha, embora não especifiquem que outros instrumentos são utilizados.

4.2 Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aos alunos

Uma vez que os resultados relativos à Parte I do questionário aos alunos já foram apresentados no capítulo anterior, passamos agora à apresentação e discussão das restantes partes do referido questionário.

O presente subcapítulo, referente à Parte II do questionário aos alunos, visa caracterizar as suas conceções sobre a autoavaliação das suas aprendizagens. Como foi referido no Capítulo III – Metodologia adotada – esta parte do questionário encontra-se subdividida em “Conceitos de autoavaliação”, “Finalidade da autoavaliação” e “Incidência da autoavaliação”, tendo-se obtido os resultados que se passam a apresentar.

Os gráficos 9 e 10 referem-se, na parte II do questionário aos alunos, ao ponto 2.1 – Conceitos de autoavaliação. Nesta parte do questionário, com a dimensão Conceitos, foram colocadas aos alunos da TJ 11 afirmações, através das quais se pretendia identificar as suas conceções sobre autoavaliação.

Gráfico 9

Respostas dos alunos da TJ sobre conceitos de autoavaliação. (N=18)

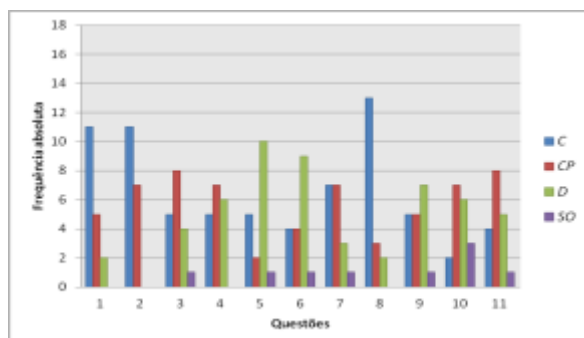
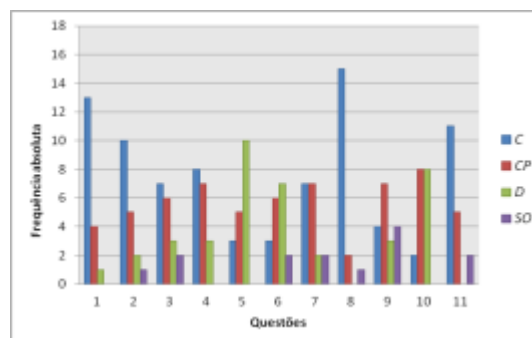


Gráfico 10

Respostas dos alunos da TM sobre conceitos de autoavaliação. (N=18)



Pela análise do gráfico 9 verificamos que em relação à primeira afirmação (2.1.1) os alunos concordam que a autoavaliação se refere ao preenchimento da ficha fornecida pelo professor sobre as suas aprendizagens, havendo apenas dois alunos que discordam, concordando 11 e parcialmente sete. Na afirmação 2.1.2, relativamente à autoavaliação ser o momento em que refletem sobre o que aprenderam, 11 alunos concordam com esta afirmação e sete concordam parcialmente. Para a afirmação 2.1.3, já não se verifica o mesmo grau de concordância uma vez que oito alunos concordam parcialmente, cinco concordam, quatro discordam e um não tem opinião, considerando-se haver concordância com a afirmação. Na afirmação 2.1.4, sete concordam parcialmente, cinco concordam e seis discordam, mantendo-se concordância. Relativamente à afirmação 2.1.5, 10 alunos discordam, um não tem opinião, cinco concordam e dois concordam parcialmente, sendo que a concordância aqui não é positiva. Para a afirmação 2.1.6, nove discordam, um não tem opinião, quatro concordam e outros quatro concordam parcialmente, levando a que também não se verifique concordância positiva. Relativamente à afirmação 2.1.7, sete concordam e outros sete concordam parcialmente, três discordam e um não tem opinião, verificando-se concordância por maioria. Já na afirmação 2.1.8, 13 alunos concordam e três concordam parcialmente, havendo dois a discordar, a concordância é positiva. Na afirmação 2.1.9, cinco alunos concordam, cinco concordam parcialmente, sete discordam e um não tem opinião, verifica-se concordância com a afirmação. Na afirmação 2.1.10, dois alunos concordam e sete concordam parcialmente, seis discordam e três não têm opinião, considerando-se haver

concordância com a afirmação. Na última afirmação desta dimensão – Conceitos – 2.1.11, oito alunos concordam parcialmente e quatro concordam, cinco discordam e um não tem opinião, verificando-se concordância.

Do exposto, podemos concluir que os alunos da TJ concordam com os conceitos de autoavaliação quando preenchem a ficha que o professor lhes dá sobre as aprendizagens realizadas, quando refletem sobre o que aprenderam e o professor faz perguntas e concluem se sabem ou não responder, quando tomam consciência do que precisam de estudar, assim como entendem que a autoavaliação é quando verificam os erros que deram e os procuram solucionar, quando identificam as dificuldades, quando sabem o que precisam de aprender e quando ficam a saber a causa das dificuldades. Referem de forma diferente, não manifestando a mesma concordância, relativamente ao facto de a autoavaliação ser o momento em que o professor lhes diz o que precisam de estudar, assim como quando ficam a saber como devem estudar e quando dialogam com colegas e professores sobre o que estudaram.

O maior grau de concordância está no momento em que se afirma que a autoavaliação é quando o aluno preenche a ficha que o professor lhe dá sobre as aprendizagens realizadas, o momento em que reflete sobre o que aprendeu e quando identifica as dificuldades.

Na TM, da análise do gráfico 10, verifica-se, no que concerne aos conceitos de autoavaliação, que na afirmação 2.1.1 são 13 os alunos que concordam, quatro concordam parcialmente e um discorda, havendo concordância com a afirmação. Na afirmação 2.1.2, temos 10 alunos a concordar, cinco a concordar parcialmente, dois a discordar e um sem opinião, pelo que a concordância é afirmativa. Na afirmação 2.1.3, sete alunos concordam, seis concordam parcialmente, três discordam e dois não têm opinião, pelo que a concordância é igualmente favorável. Seguindo com a afirmação 2.1.4, verificamos que oito alunos concordam, sete concordam parcialmente e três discordam, havendo concordância com a afirmação. Na afirmação 2.1.5, três alunos concordam, cinco concordam parcialmente e 10 discordam, pelo que a concordância é negativa. Na afirmação 2.1.6, três alunos concordam, seis concordam parcialmente, sete discordam e dois não têm opinião, pelo que não se pode considerar concordância

positiva atendendo ao número de alunos que discorda. Na afirmação 2.1.7, sete alunos concordam, sete concordam parcialmente, dois discordam e dois não têm opinião, pelo que é afirmativa a concordância. Na afirmação 2.1.8, 15 alunos concordam, dois concordam parcialmente e um não tem opinião, pelo que a concordância é afirmativa. Na afirmação 2.1.9, quatro alunos concordam, sete concordam parcialmente, três discordam e quatro não têm opinião, pelo que há concordância com a afirmação. Na afirmação 2.1.10, dois concordam, oito concordam parcialmente e oito discordam, pelo que a concordância é pouco significativa. Na última afirmação deste grupo, 2.1.11, 11 alunos concordam, cinco concordam parcialmente e dois não têm opinião, pelo que a concordância é favorável.

Os resultados indicam que este grupo de alunos tem um maior grau de concordância relativamente ao facto de a autoavaliação ser quando preenchem a ficha que o professor lhes dá sobre as aprendizagens que realizaram, ser o momento em que refletem sobre o que aprenderam, quando o professor faz perguntas e concluem se sabem ou não responder, quando tomam consciência do que precisam de estudar, quando verificam os erros que deram e os procuram solucionar, quando identificam as dificuldades e ficam a saber as suas causas. Revelam maior discordância relativamente ao facto de a autoavaliação ser o momento em que o professor lhes diz o que devem estudar e quando ficam a saber como devem estudar.

A análise e interpretação dos resultados recolhidos na TM dá indícios que os alunos concordam com os conceitos de autoavaliação apresentados, à exceção da autoavaliação ser o momento em que o professor diz o que devem estudar e quando ficam a saber como devem estudar. Existe ainda uma acentuada discordância quando se afirma que a autoavaliação é quando ficam a saber o que precisam de aprender e quando dialogam com colegas e professores sobre o que estudaram.

Verificamos, uma vez analisados os resultados das duas turmas, que há aproximação de concepções no que concerne aos conceitos de autoavaliação, facto que de acordo com Vieira (1993) “permite aos alunos consciencializar as suas teorias subjectivas, descrevê-las e interpretá-las, possibilitando a adopção progressiva de uma atitude reflexiva face ao

ensino e à aprendizagem, a qual assume um papel central no desenvolvimento da sua autonomia” (p. 177).

Os alunos foram também inquiridos acerca do grau de concordância com as afirmações apresentadas relativamente às Finalidades da autoavaliação, ponto 2.2 do questionário, cujos resultados se encontram explanados nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11

Respostas dos alunos da TJ sobre finalidade da autoavaliação. (N=18)

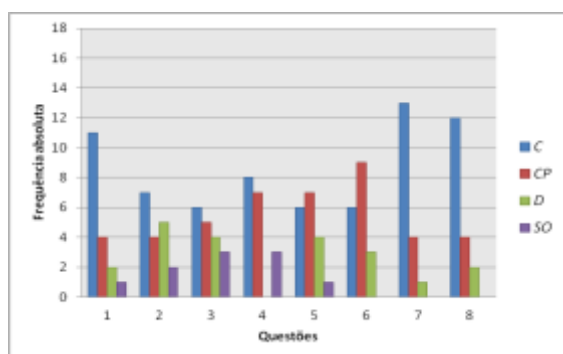
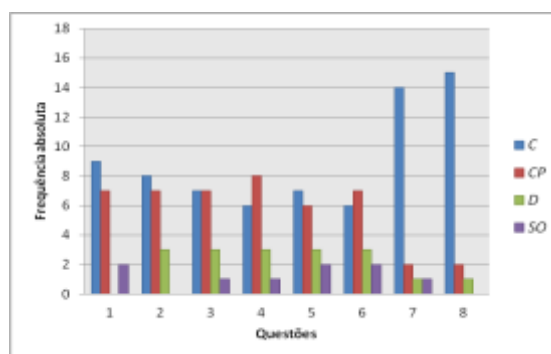


Gráfico 12

Respostas dos alunos da TM sobre finalidade da autoavaliação. (N=18)



Nesta parte do questionário constituída por 8 afirmações, consideramos como dimensão da autoavaliação “Finalidade”, dividida nas subdimensões “regulação”, com as afirmações 2.2.8 e 2.2.7. Verificamos, através do gráfico 11, em relação à primeira afirmação, para a TM, que 12 alunos concordam, quatro concordam parcialmente, e dois discordam, pelo que a concordância é afirmativa. Na afirmação 2.2.7, 13 alunos concordam, quatro concordam parcialmente e um discorda, pelo que a concordância é positiva. Na subdimensão “diagnóstico”, com as afirmações 2.2.1 e 2.2.2, relativamente à afirmação 2.2.1, 11 alunos concordam, quatro concordam parcialmente, dois discordam e um não tem opinião, sendo a concordância afirmativa. Relativamente à afirmação 2.2.2, sete alunos concordam, quatro concordam parcialmente, cinco discordam e dois não têm opinião, pelo que há concordância com a afirmação. Na subdimensão “reflexão”, com as afirmações 2.2.3 e 2.2.5, verifica-se na afirmação 2.2.3 que seis alunos concordam, cinco concordam parcialmente, quatro discordam e três não têm opinião, havendo concordância. Na afirmação 2.2.5, seis alunos concordam, sete concordam parcialmente, quatro discordam e um não tem opinião, pelo que há concordância. Na subdimensão

“responsabilidade”, com a afirmação 2.2.4, e “emancipação” com a afirmação 2.2.6, apuramos, para a afirmação 2.2.4, que oito alunos concordam, sete concordam parcialmente e três não têm opinião, de onde se infere que a concordância atribuída é positiva. No tocante à afirmação 2.2.6, verificamos que seis alunos concordam, nove concordam parcialmente e três discordam, pelo que há concordância com a afirmação.

Os alunos da TJ, no que concerne à finalidade da autoavaliação, atribuíram a todas as afirmações concordância favorável, de onde se conclui que, de acordo com as opiniões expressas, a autoavaliação tem como finalidade ajudar o professor na avaliação sumativa e a ensinar, a identificar dificuldades e progressos na aprendizagem. A autoavaliação leva o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades, desenvolve no aluno atitudes de responsabilidade e autonomia na aprendizagem.

No que concerne à TM, verificamos, de acordo com o gráfico 12, na subdimensão “regulação” com as afirmações 2.2.8 e 2.2.7, que há concordância positiva, onde apenas um aluno discorda, nas duas situações. Em “diagnóstico”, com as afirmações 2.2.1 e 2.2.2, a concordância é igualmente positiva, havendo na segunda afirmação três alunos a discordar. Na “reflexão”, com as afirmações 2.2.3 e 2.2.5, a concordância é favorável, havendo nas duas situações três vozes discordantes. Na “responsabilidade”, onde se enquadrava a afirmação 2.2.4, a concordância é afirmativa, continuando a verificar-se três alunos a discordar. Finalmente, na “emancipação”, com a afirmação 2.2.6, repete-se a concordância afirmativa e três vozes discordantes.

Desta análise resulta que, na TM, todas as afirmações apresentam concordância favorável, sendo que em todas elas há sempre quem discorde ou não tenha opinião.

Comparando os resultados referentes à TJ e TM, verificamos que os alunos de ambas as turmas estão em sintonia no que concerne às finalidades da autoavaliação, facto que gradualmente tornará possível ao aluno compreender-se a si próprio, antes que o outro o compreenda, como referem Canhas e Hernandez (1989).

No ponto 2.3 – Incidência da autoavaliação – Parte II do questionário – colocaram-se aos alunos – T J e TM - 15 afirmações, cujos resultados se encontram explanados nos gráficos 13 e 14.

Gráfico 13

Respostas dos alunos da TJ sobre incidência da autoavaliação. (N=18)

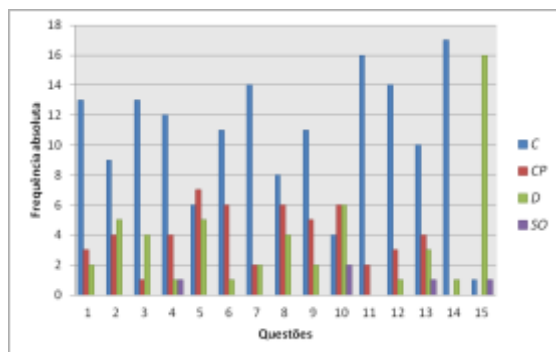
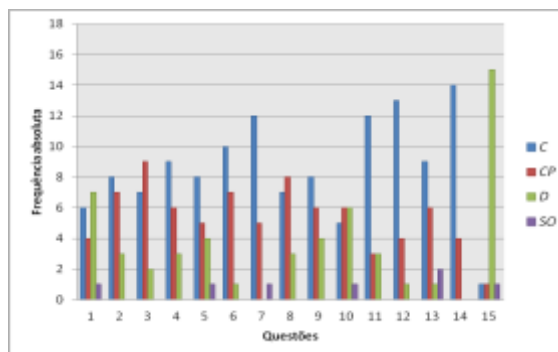


Gráfico 14

Respostas dos alunos da TM sobre Incidência da autoavaliação. (N=18)



As 15 afirmações integraram-se na dimensão “Enfoques” e nas subdimensões “conhecimento”, “atitude”, “capacidade” e “aplicação (momentos)”. Para a subdimensão “conhecimento” com afirmação 2.3.1, relativamente aos alunos da TJ, verificamos que 13 concordam, três concordam parcialmente e dois discordam, sendo a concordância positiva. Na subdimensão “atitude”, para as afirmações 2.3.2, 2.3.3 e 2.3.4., na afirmação 2.3.2, verificou-se que nove alunos concordam, quatro concordam parcialmente e cinco discordam, pelo que a concordância é favorável. Para a afirmação 2.3.3, concluiu-se que 13 alunos concordam, um concorda parcialmente e quatro discordam, sendo a concordância igualmente favorável. Para a afirmação 2.3.4, o resultado foi de 12 alunos a concordar, quatro a concordar parcialmente, um a discordar e um a não ter opinião, pelo que também a concordância é afirmativa. Na subdimensão “capacidade”, com as afirmações 2.3.5, 2.3.6 e 2.3.7, verificou-se que na afirmação 2.3.5 seis alunos concordam e sete concordam parcialmente, enquanto cinco discordam, sendo a concordância favorável. Na afirmação 2.3.6, há concordância em 11 alunos, seis a concordar parcialmente e um a discordar, pelo que se verifica concordância positiva. Para a afirmação 2.3.7, 14 alunos concordam, dois concordam parcialmente e dois discordam, sendo a concordância positiva. Na subdimensão “aplicação (momentos)”, com as afirmações 2.3.10 e 2.3.11, temos que, na afirmação 2.3.10, quatro alunos concordam, seis concordam parcialmente, seis discordam e dois não têm opinião, pelo que a concordância é pouco representativa. Para a afirmação 2.3.11, 16 alunos concordam e

dois concordam parcialmente, sendo a concordância inteiramente positiva. Quanto à subdimensão “função”, com as afirmações, 2.3.8, 2.3.9 e 2.3.13, constatou-se, relativamente à afirmação 2.3.8, que oito alunos concordam, seis concordam parcialmente e quatro discordam, sendo positiva a concordância. Para a afirmação 2.3.9, houve 11 alunos a concordar, cinco a concordar parcialmente e dois a discordar, sendo também aqui afirmativa a concordância. Quanto à afirmação 2.1.13, 10 alunos concordam, quatro concordam parcialmente, três discordam e um não tem opinião, sendo afirmativa a concordância. Finalmente, neste ponto, temos a subdimensão “intervenientes”, com as afirmações 2.3.12, 2.3.14 e 2.3.15. Na afirmação 2.3.12, 14 alunos concordam, três concordam parcialmente e um discorda, sendo afirmativa a concordância. Para a afirmação 2.3.14, 17 alunos concordam e um discorda, sendo a concordância praticamente unânime. Por último, na afirmação 2.3.15, verifica-se que um aluno concorda, 16 discordam e um não tem opinião, verificando concordância negativa.

Do exposto, podemos verificar, no que concerne à Incidência da autoavaliação, que os alunos da TJ referem que esta deve ser feita sobre o que sabem, sobre as atitudes e comportamento na sala de aula, a forma como trabalham na sala de aula e utilizam os materiais. Deve ainda ser feita sobre a forma como trabalham e estudam e como participam na sala de aula e na escola. Quanto à sua aplicação, são de opinião, de forma pouco significativa, uma vez que seis inquiridos discordam e dois não têm opinião, que deve ser aplicada no fim do tema que está a ser estudado. Verifica-se uma concordância total quanto à sua aplicação no fim de cada período letivo. A mesma autoavaliação deve ser feita sobre os resultados das fichas de avaliação, sobre a forma como vão aprendendo e juntar-se à avaliação do professor. Referem, defendendo 17 essa opinião, que devem realizar sozinhos a autoavaliação e na sala de aula, discordando que deva ser realizada em casa.

Na TM, nesta parte do questionário com 15 afirmações, verificamos, na subdimensão “conhecimento”, com a afirmação 2.3.1, que a concordância é ligeiramente favorável, mas sete alunos discordam e um não tem opinião. Na subdimensão “atitude”, com as afirmações 2.3.2, 2.3.3 e 2.3.4, a concordância é sempre afirmativa, ainda que com duas a três vozes discordantes. Na subdimensão “capacidade”, onde se integram as

afirmações 2.3.5, 2.3.6 e 2.3.7, a concordância continua afirmativa, mas na afirmação 2.3.5 há quatro alunos a discordar. Em “aplicação (momentos)”, com as afirmações 2.3.10 e 2.3.11, na primeira afirmação a concordância é ligeiramente favorável, mas seis alunos discordam, enquanto que na afirmação 2.3.11 a concordância é afirmativa. Na subdimensão “função”, com as afirmações 2.3.8, 2.3.9 e 2.3.13, a concordância é afirmativa, mas na afirmação 2.3.9 quatro alunos discordam. No que concerne à subdimensão “intervenientes”, com as afirmações 2.3.12, 2.3.14 e 2.3.15, nas duas primeiras a concordância é favorável e na afirmação 2.3.15, 15 alunos discordam.

Os resultados analisados indiciam que na TM, os alunos são de opinião que a autoavaliação deve ser feita sobre o que sabem, isto apesar de sete alunos discordarem. São igualmente de opinião, considerando a maioria dos alunos, que a autoavaliação deve incidir sobre as atitudes e comportamentos na sala de aula e a forma como trabalham com os colegas, bem como em relação à forma como utilizam o material. Concordam que a autoavaliação deve ser feita sobre a forma como trabalham e estudam, como participam na aula e na escola, sobre os resultados das fichas de avaliação e sobre a forma como vão aprendendo. Segundo os mesmos alunos a autoavaliação deve ser aplicada no fim do tema que está a ser estudado, havendo aqui seis alunos a discordar, deve ser aplicada no fim do período letivo, cada aluno a deve realizar sozinho, devendo juntar-se à avaliação do professor e realizada em sala de aula. Do total de alunos, 15 expressaram a opinião que não se deve realizar a autoavaliação em casa.

Comparando os resultados verifica-se a mesma tendência de concordância em ambas as turmas.

A autoavaliação, num determinado contexto de aprendizagem, possibilita que o aluno incremente mecanismos de análise e de interpretação do seu trabalho e da sua autonomia, ao mesmo tempo que interioriza o seu processo de aprendizagem e o que necessita de fazer para o melhorar, uma vez que, tal como salienta Hadji (1992), a autoavaliação é uma atividade que permite que o sujeito aprendente autocontrole de forma refletida as suas ações e comportamentos.

Para análise do Ponto 3.1 do questionário – Momentos de autoavaliação – utilizou-se a tabela 6, sendo que nenhum aluno, em ambas as turmas, declarou outro momento de autoavaliação.

Tabela 6

Em que momentos realizas a autoavaliação (TJ: N=18; TM:N=18)

Momentos de autoavaliação?	TJ (N=18)			T M (N=18)		
	f	%	Código	f	%	Código
Final da unidade curricular	1	6	r	0	0	0
Final do período letivo	17	94	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j K,l,m,n,o,p,q,	18	100	m1,m2,m3,m4,m5,m6,m7,m8,m9,m10,m11,m12,m13,m14,m15,m16,m17,m18

Na TJ, 17 alunos referiram realizar a autoavaliação no final do período letivo e um no final da unidade curricular. Na TM, todos os inquiridos declararam realizar a autoavaliação no final do período letivo.

Comparando os resultados referentes aos alunos com os resultados dos professores, há indícios de concordância relativamente à realização na TJ e TM da autoavaliação no final do período letivo, verificando-se que, em relação aos professores, na TJ um declarou também a realização no final da unidade curricular e na TM dois fizeram a mesma declaração, o que não corresponde com a afirmação dos alunos. Pelos resultados dos alunos, na TJ apenas um declara fazer a autoavaliação também no final da unidade curricular e na TM nenhum aluno declarou realizá-la nesse momento.

Para análise da questão 3.2 – Como realizas a autoavaliação - utilizou-se a tabela 7.

Tabela 7

Como realizas a autoavaliação (TJ: N=18; TM: N=18)

Como realizas a autoavaliação?	TJ (N=18)			TM (N=18)		
	f	%	Código	f	%	Código
Ficha fornecida pelo professor	17	94	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j K,l,m,n,o,p,q,	18	100	m1,m2,m3,m4,m5,m6,m7,m8,m9,m10,m11,m12,m13,m14,m15,m16,m17,m18
outra	1	6	r	0	0	0

Pela análise da tabela 7, relativamente à forma como realizam a autoavaliação, na TJ, 17 alunos declararam fazê-lo através de uma ficha fornecida pelo professor e um através de exercícios do livro. Na TM, os 18 alunos declararam fazê-lo através de uma ficha fornecida pelo professor.

Para a apresentação dos resultados obtidos à questão 3.3 – Na tua opinião, para que serve a autoavaliação, construíram-se os gráficos 15 e 16.

Gráfico 15

Respostas dos alunos da TJ à questão 3.3
(N=18)

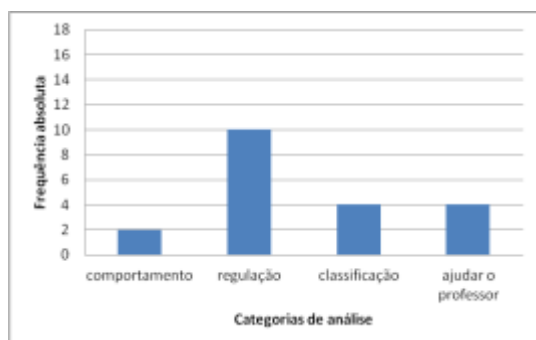
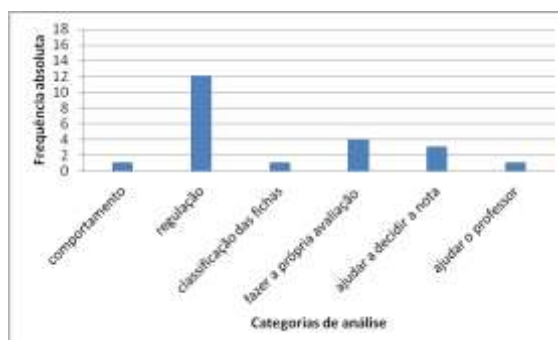


Gráfico 16

Respostas dos alunos da TM à questão 3.3
(N=18)



Tratando-se de uma pergunta de resposta aberta, os alunos da TJ quando desafiados a dar a sua opinião sobre a utilidade da autoavaliação, 10 referiram aspetos relacionados com a regulação da aprendizagem, quatro referiram aspetos relacionados com a classificação, quatro aspetos relacionados com ajuda ao professor e dois referiram aspetos de natureza comportamental.

Em resposta à mesma pergunta aberta, verificou-se que nos alunos da TM 12 respostas se enquadram na regulação das aprendizagens, seguindo-se quatro para fazer a própria avaliação, três para ajudar a decidir a nota, um para ajudar o professor, um para fazer a própria avaliação e um por aspetos de natureza comportamental.

Da comparação dos resultados verifica-se, na análise à Parte III – Práticas de autoavaliação, que em relação às duas turmas os resultados obtidos são praticamente os mesmos nas questões 3.1 e 3.2, sendo que na questão 3.3, apesar de uma maior diversidade de respostas na TM, a maior incidência vai para a associação da autoavaliação à regulação da aprendizagem, havendo aqui uma consonância de opiniões entre as duas turmas.

Analizados que foram os questionários, verificamos, no tocante aos professores, no que respeita à parte II do questionário, no ponto 2.1 – Finalidades da autoavaliação ... na perspectiva do aluno, em ambas as turmas que a concordância foi favorável, de onde se infere concordarem com as afirmações apresentadas. Quando questionados

relativamente às Finalidades da autoavaliação ... na perspectiva do professor, na TJ, discordam nas afirmações 2.1.11 e 2.1.18, logo na sua opinião a autoavaliação não ajuda o professor a ensinar e não desenvolve práticas de negociação pedagógica. Os professores da TM discordam na afirmação 2.1.16, pois na sua opinião a autoavaliação não permite ao professor confirmar o nível a atribuir ao aluno.

Nos enfoques de autoavaliação, através das 15 afirmações, em ambas as turmas apenas discordam na afirmação 2.2.15, em que se afirma que a autoavaliação deve ser realizada em casa.

Quanto às Práticas de autoavaliação, nas 11 afirmações formuladas, na TJ, uma professora não adequa a planificação aos resultados obtidos pelos alunos e à opinião por estes expressa; uma não utiliza a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos. As três professoras salientam não avaliarem apenas o conhecimento científico e uma não considera a autoavaliação na avaliação sumativa. Na TM, um professor não adequa a planificação aos resultados obtidos e a opinião expressa pelos alunos, um não adequa os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos; dois não utilizam a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos e um apenas avalia o conhecimento científico. Relativamente aos instrumentos e momentos de autoavaliação em ambas as turmas os professores referem realizar com os alunos práticas de autoavaliação, na TJ, todas no final do período e uma também no final da unidade curricular, onde todas declararam utilizar a ficha elaborada pelo grupo disciplinar. Na TM, dois no final da unidade curricular e um no final do período letivo, dois não utilizam a ficha elaborada pelo grupo disciplinar, sendo um a fazê-lo. Em ambas as turmas consideram haver benefício com a prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens, considerando, através de uma pergunta de resposta aberta, os participantes da TJ e TM que esse benefício se direciona mais para questões de regulação da aprendizagem.

Desta análise, parece-nos poder inferir não haver grandes discrepâncias, nos professores inquiridos nas duas turmas, relativamente às concepções e práticas sobre a autoavaliação dos alunos.

Quanto aos resultados obtidos pela análise aos questionários dos alunos, verificamos, no que concerne ao ponto 2.1 – Conceitos de autoavaliação, que na TJ os alunos discordam nos pontos 2.1.5, 2.1.6 e 2.1.10, o mesmo é dizer que não concordam que a autoavaliação é: o momento em que o professor lhes diz o que devem estudar; quando ficam a saber como devem estudar e quando dialogam com colegas e professores sobre o que estudaram. Concordam com as restantes afirmações que integram este ponto do questionário. Idêntica situação se apresenta na TM, onde também discordam do ponto 2.1.9, quando se afirma que a autoavaliação é quando sabem o que precisam de aprender.

Na questão 2.2 – Finalidade da autoavaliação – em ambas as turmas, houve concordância em todas as afirmações.

Na questão 2.3 – Incidência da autoavaliação – continuou a verificar-se os mesmos resultados em ambas as turmas, ou seja, todas as afirmações tiveram concordância positiva, à exceção da 2.3.15, onde se afirma que a autoavaliação deve ser realizada em casa.

Passando à Parte III do questionário – Práticas de autoavaliação – na questão 3.1 – Em que momentos realizas a autoavaliação? – em ambas as turmas foi declarado ser no final do período letivo. Na afirmação 3.2 – Como realizas a autoavaliação? – na TJ, 17 alunos declararam ser na ficha fornecida pelo professor e um ser realizada através de exercícios do livro. Na TM, todos declararam ser na ficha fornecida pelo professor.

Na última afirmação, formulada através de uma pergunta de resposta aberta, 3.3 – na tua opinião, para que serve a autoavaliação? – na TJ, as opiniões foram no sentido de servir para regulação da aprendizagem, havendo aqui maior incidência. Verificaram-se também opiniões no sentido de a autoavaliação servir para o professor classificar e para ajudar o professor. Na TM, a maioria das opiniões também se inclinou para a regulação da aprendizagem e fazer a própria avaliação.

Podemos considerar serem os resultados recolhidos nas duas turmas em tudo similares.

Através do cruzamento de resultados professores/alunos, no que concerne às práticas de autoavaliação, verificamos haver ligeira discrepância. Assim, na TJ, uma

professora referiu realizar a autoavaliação com os alunos no final da Unidade Curricular, para além da realizada no final de período. Constata-se, através das respostas dos alunos, que a autoavaliação é apenas realizada no final do período letivo. Na TM, dois professores referiram realizar a autoavaliação no final da Unidade Curricular e um no final do período letivo, os alunos declararam realizar apenas no final do período letivo.

Da análise dos aspetos acabados de expor, infere-se que apesar da divergência assinalada, que tanto nos professores como nos alunos, considerando as duas turmas, haver conformidade quer em termos de conceções quer de práticas no que concerne à autoavaliação das aprendizagens dos alunos, verificando-se, no entanto, que a sua prática se encontra centrada no final do período letivo, não o sendo ainda sistemática.

4.3 Apresentação e discussão dos resultados relativos aos instrumentos de autoavaliação institucionais

Como ficou referido no capítulo III - Metodologia, aquando da realização da primeira sessão de trabalho com as professoras da TJ procedeu-se à recolha dos instrumentos de autoavaliação institucional em uso nas três disciplinas em estudo (CN, Ing e EVT).

Estes instrumentos de autoavaliação foram aplicados na TM aos 18 alunos que a constituem, no final do primeiro e do segundo períodos letivos, respetivamente no mês de dezembro de 2011 e no mês de março de 2012. Salientamos que no segundo período o número de alunos da referida turma passou a ser de 17 em virtude de um aluno ter sido transferido. Estes mesmos instrumentos foram analisados e reformulados para a TJ, na Fase I do estudo e serão apresentados no subcapítulo seguinte. Por uma questão prática passaremos a chamar “fichas” a estes instrumentos.

Antes da aplicação destas fichas de autoavaliação institucional à TM procedemos à sua análise de acordo com o que ficou descrito no subcapítulo 3.6.2.1 e dessa análise resultou a construção das tabelas 8, 9 e 10, que a seguir se apresentam, bem como a tabela 11, resumo destas três tabelas.

Tabela 8

Análise da ficha de autoavaliação institucional de CN

Ficha de autoavaliação CN	Categorias										Aplicação
	Finalidade						Enfoques				
	Subcategorias						Subcategorias				
	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	Final de período
Sou pontual.				X				X			
Trago os materiais necessários.				X				X			
Estou atento.				X				X			
Apresento o caderno diário organizado.								X	X		
Realizo as tarefas propostas.				X				X			
Intervenho oportunamente.					X			X			
Exprimo opiniões.					X			X			
Tento ultrapassar as dificuldades.	X							X			
Coopero nos trabalhos em equipa.				X				X			
Aceito as opiniões dos outros.				X				X			
Presto ajuda aos colegas.				X				X			
Exprimo-me de forma clara.					X		X				
Utilizo o vocabulário específico das Ciências.					X		X				
Recolho informação / Observo.					X				X		
Seleciono informação.					X				X		
Organizo informação/ trato informação.					X				X		
Produzo informação.					X		X				
Memorizo/ reproduzo informação.					X		X				
Identifico informação.					X		X				
Relaciono informação.					X		X				
Formulo hipóteses explicativas.					X		X				
Aplico a informação a novas situações.					X		X				
Manifesto opiniões fundamentadas.					X		X				
Incidência	1	0	0	7	14	0	9	11	4	0	

Na disciplina de CN, pela análise da tabela 8, verificamos que na categoria “Finalidade” há maior incidência de afirmações direcionadas para as subcategorias “Responsabilidade” (7) e “Emancipação” (14), sendo que na categoria “Enfoques” se verifica um maior número de questões direcionadas para as subcategorias “Conhecimento” (9) e “Atitude” (11).

Tabela 9

Análise da ficha de autoavaliação institucional de ING

Ficha de autoavaliação ING	Categorias										Aplicação
	Finalidade						Enfoques				
	Subcategorias						Subcategorias				
	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	
Conhecimentos Científicos			X				X				Final de período
Postura Face ao Trabalho				X				X			
Postura Cívica				X				X			
Transversalidade curricular			X				X				
Observações		X							X		
Incidência	0	1	2	2	0	0	2	2	1	0	

Na disciplina de ING, pela análise da tabela 9, verificamos que na categoria “Finalidade” há maior incidência de afirmações direcionadas para as subcategorias “Reflexão” (2) e “Responsabilidade” (2), sendo que na categoria “Enfoques” se verifica um maior número de afirmações direcionadas para as subcategorias “Conhecimento” (2) e “Atitude” (2).

Tabela 10

Análise da ficha de autoavaliação institucional de EVT

Ficha de autoavaliação EVT	Categorias										Aplicação
	Finalidade						Enfoques				
	Subcategorias						Subcategorias				
	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	
Recolho informações úteis e variadas.	X								X		Final de período
Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar.					X				X		
Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho.	X								X		
Utilizo os materiais tendo em conta as suas características.					X				X		
Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto.	X								X		

A tabela 10 continua na página seguinte.

Ficha de autoavaliação <i>EVT</i>	Categorias										Aplicação
	Finalidade						Enfoques				
	Subcategorias						Subcategorias				
	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	
Cumpro as regras de trabalho de grupo.				X				X			Final de período
Desenvolvo o trabalho de forma autónoma.					X				X		
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades.				X				X			
Utilizo as ferramentas e equipamentos de forma correta.					X				X		
No início da aula preparo imediatamente o material necessário.				X				X			
Respeito as opiniões e atitudes dos colegas.				X				X			
Aplico normas de segurança e higiene ao longo do trabalho.					X		X				
Sou assíduo e pontual.				X				X			
Respeito as regras democraticamente estabelecidas.				X				X			
Incidência	3	0	0	6	5	0	1	6	7	0	

Na disciplina de EVT, pela análise da tabela 10, verificamos que na categoria “Finalidade” há maior incidência de afirmações direcionadas para as subcategorias “Responsabilidade” (6) e “Emancipação” (5), sendo que na categoria “Enfoques” se verifica um maior número de afirmações direcionadas para as subcategorias “Atitude” (6) e “Capacidade” (7).

Tabela 11
Grelha resumo

Fichas de autoavaliação em uso (3)	Categorias										
	Finalidade						Enfoques				
	Subcategorias						Subcategorias				
	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	Aplicação Final de período
Incidência	4	1	2	15	19	0	12	19	12	0	3

Assente nesta análise, tendo agora por apoio a grelha resumo, tabela 11, podemos inferir que no cômputo das três fichas de autoavaliação institucionais, na categoria “Finalidade”, as subcategorias “Responsabilidade” e “Emancipação” são as que obtêm um maior número de afirmações, onde “Responsabilidade” aparece com uma incidência de 15 afirmações e “Emancipação” com uma incidência de 19 afirmações.

De igual forma se verifica, na categoria “Enfoques”, essa tendência nas subcategorias “Conhecimento” com uma incidência de 12 afirmações, “Atitude” com uma incidência de 19 afirmações e “Capacidade” com uma incidência de 12 afirmações.

Em todas estas fichas a sua aplicação foi efetuada no final do período.

Cruzando estes resultados com os resultados do questionário efetuado aos professores, verificamos no tocante ao questionário que os professores no domínio “Finalidades da autoavaliação na perspetiva do aluno” dão ênfase aos subdomínios “Diagnóstico”, “Reflexão” e “Responsabilidade”, havendo como ponto comum apenas a subcategoria “Responsabilidade”. Para o domínio “Enfoques”, verifica-se que nos questionários o maior grau de concordância foi para os subdomínios “Atitude” e “Capacidade”, onde se verifica existir consonância com os instrumentos de autoavaliação analisados.

Passamos agora a analisar os resultados da aplicação destas fichas aos alunos da TM. Analisando em primeiro lugar a ficha de autoavaliação de CN (anexo 8), composta por 23 indicadores que os alunos deveriam assinalar numa escala: “Sempre”/ “Às Vezes” / “Raramente”, consideramos como categoria – “Indicadores” e subcategorias a enumeração desses indicadores. Optamos por esta categorização, no momento de aplicação da ficha, em virtude de tornar mais fácil a sua leitura.

A tabela 12 apresenta as respostas dadas pelos alunos da TM às afirmações da ficha de CN, relativamente ao 1º e 2º períodos letivos.

Na apresentação dos resultados e de forma a não estarmos sempre a repetir as expressões “1º período” e “2º período”, referir-nos-emos sempre primeiro ao “1º período” e de seguida ao “2º período”, posição válida em todas as situações, com codificação respetivamente em 1ºP e 2ºP.

Tabela 12

Respostas dadas pelos alunos da TM às afirmações da ficha de CN

Categoria – Indicadores									
Subcategorias		1.º Período (n= 18)				2.º Período (n= 17)			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Sou pontual.	f	12	4	2	18	13	4	0	17
	%	67	22	11	100	76	24	0	100
Trago os materiais necessários.	f	12	4	2	18	16	1	0	17
	%	67	22	11	100	94	6	0	100
Estou atento.	f	8	7	3	18	8	9	0	17
	%	44	39	17	100	47	53	0	100
Apresento o caderno diário organizado	f	5	11	2	18	8	9	0	17
	%	28	61	11	100	47	53	0	100
Realizo as tarefas propostas.	f	9	9	0	18	11	6	0	17
	%	50	50	0	100	65	35	0	100
Intervenho oportunamente.	f	8	9	1	18	11	5	1	17
	%	44	50	6	100	65	29	6	100
Exprimo opiniões.	f	9	7	2	18	6	10	1	17
	%	50	39	11	100	35	59	6	100
Tento ultrapassar as dificuldades.	f	11	7	0	18	12	5	0	17
	%	61	39	0	100	71	29	0	100
Coopero nos trabalhos em equipa.	f	16	2	0	18	14	3	0	17
	%	89	11	0	100	82	18	0	100
Aceito as opiniões dos outros.	f	12	6	0	18	12	5	0	17
	%	67	33	0	100	71	29	0	100
Presto ajuda aos colegas.	f	13	4	1	18	11	5	1	17
	%	72	22	6	100	65	29	6	100
Exprimo-me de forma clara.	f	6	11	1	18	5	11	1	17
	%	33	61	6	100	29	65	6	100
Utilizo o vocabulário específico das Ciências	f	4	14	0	18	8	9	0	17
	%	22	78	0	100	47	53	0	100
Recolho informação / Observo.	f	5	13	0	18	7	10	0	17
	%	28	72	0	100	41	59	0	100
Seleciono informação.	f	2	14	2	18	5	10	2	17
	%	11	78	11	100	29	59	12	100
Organizo informação/ trato informação.	f	6	11	1	18	6	10	1	17
	%	33	61	6	100	35	59	6	100
Produzo informação.	f	2	14	2	18	5	12	0	17
	%	11	78	11	100	29	71	0	100
Memorizo/ reproduzo informação.	f	6	11	1	18	7	9	1	17
	%	33	61	6	100	41	53	6	100
Identifico informação.	f	5	13	0	18	7	10	0	17
	%	28	72	0	100	41	59	0	100
Relaciono informação.	f	5	13	0	18	8	9	0	17
	%	28	72	0	100	47	53	0	100
Formulo hipóteses explicativas.	f	5	13	0	18	3	14	0	17
	%	28	72	0	100	18	82	0	100
Aplico a informação a novas situações.	f	8	9	1	18	6	10	1	17
	%	44	50	6	100	35	59	6	100
Manifesto opiniões fundamentadas	f	6	12	0	18	7	10	0	17
	%	33	67	0	100	41	59	0	100

Como podemos constatar através da análise dos resultados da tabela 12, sempre numa análise comparativa entre os dois períodos (1º P/2ºP), em “sou pontual”, prevalência para o “Sempre” (67%; 76%). Em “trago os materiais necessários”, continua “Sempre” a prevalecer (67%; 94%). Para “estou atento”, no 1ºP “Sempre” (44%) e no 2ºP, “Às vezes” (53%). Em “apresento o caderno diário organizado”, predominância para “Às vezes” (61%; 53%). Em “realizo as tarefas propostas”, no 1ºP a mesma percentagem (50%) para “Sempre” e “Às vezes”, tendo no 2ºP “Sempre” a maior percentagem (65%). Em “intervenho oportunamente”, no 1ºP, “Às vezes” (50%) e no 2ºP “Sempre” (65%). Em “exprimo opiniões”, 1ºP “Sempre” (50%) e 2ºP “Às vezes” (59%). Em “tento ultrapassar as dificuldades”, maior percentagem para “Sempre” (61%; 71%). Para “coopero nos trabalhos em equipa” prevalece o “Sempre” (89%; 82%). Em “aceito as opiniões dos outros”, mantem-se “Sempre” (67%; 71%). Em “presto ajuda aos colegas”, mais uma vez “Sempre” (72%; 65%). Em “exprimo-me de forma clara”, a maior percentagem centra-se em “Às vezes” (61%; 65%). Em “utilizo o vocabulário específico das ciências”, mantem-se “Às vezes” (78%; 53%). Para “recolho informação/observo”, novamente “Às vezes” (72%; 59%). Para “seleciono informação”, também “Às vezes” (78%; 59%). Em “organizo informação/trato informação”, “Às vezes” (61%; 59%). Em “produzo informação”, “Às vezes” (78%; 71%). Para “memorizo/reproduzo informação”, “Às vezes” (61%; 53%). Em “identifico informação”, “Às vezes” (72%; 59%). Para “relaciono informação”, “Às vezes” (72%; 53%). Em “formulo hipóteses explicativas”, “Às vezes” (72%; 82%). Em “aplico a informação a novas situações”, “Às vezes” (50%; 59%) e “manifesto opiniões fundamentadas”, “Às vezes” (67%; 59%).

Retira-se da tabela a leitura, considerando as percentagens acima dos 40%, que a maioria dos alunos declara ser pontual, trazer os materiais necessários, estar atento, realizar as tarefas propostas, intervir oportunamente, tentar ultrapassar as dificuldades, cooperar nos trabalhos em equipa, aceitar as opiniões dos outros e prestar ajuda aos colegas.

Continuando a ter por base a percentagem de 40%, constatamos que os alunos consideram que às vezes apresentam o caderno diário organizado, se exprimem de forma clara, utilizam o vocabulário específico das ciências, recolhem, observam, selecionam,

organizam, tratam, produzem, memorizam, reproduzem, identificam e relacionam informação, assim como formulam hipóteses, aplicam informação a novas situações e manifestam opiniões fundamentadas.

A análise desta tabela permitiu constatar que nenhuma afirmação obteve no parâmetro “Raramente” uma percentagem acima dos 17% e esta só se verificou no 1ºP; em “estou atento”, a maioria das afirmações apresenta uma percentagem de 0%, sendo a afirmação “seleciono informação” (11%; 12%) a que apresenta maior grau de concordância.

Feita esta análise, comparando com a categorização prévia a estas fichas, apuramos que na categoria “Finalidade”, considerando a expressão “Sempre”, a maior incidência se verifica na subcategoria “Responsabilidade”. Na categoria “Enfoques”, a maior ocorrência dá-se na subcategoria “Atitude”. Para a expressão “Às vezes”, na categoria “Finalidade” a maior incidência dá-se na subcategoria “Emancipação”, sendo que na categoria “Enfoques” se constata maior ocorrência nas subcategorias “Conhecimento” e “Capacidade”.

Comparando os resultados com o que ficou apresentado na análise da ficha de autoavaliação de CN, é possível inferir que os alunos se sentem mais confortáveis em questões que se prendem com a responsabilidade, onde dizem, entre outras afirmações, ser pontuais, trazer o material necessário e realizar as tarefas propostas. Sentem-se emancipados ao considerarem que intervêm oportunamente, exprimem as suas opiniões, recolhem, selecionam, organizam e produzem informação. Revelam possuir atitude adequada ao considerarem que estão atentos, apresentam o caderno diário organizado, tentam ultrapassar as dificuldades, cooperam nos trabalhos de equipa e prestam ajuda aos colegas. Da mesma forma, revelam possuir conhecimento quando se exprimem de forma clara, utilizam o vocabulário específico das Ciências, aplicam a informação a novas situações e manifestam opiniões fundamentadas.

Passando à análise da ficha de Ing (anexo 9), considerou-se a categoria “Conhecimentos Científicos”, com as subcategorias “Teste 1”, “Teste 2”, “Leitura” e “Oralidade”; categoria “Postura Face ao Trabalho”, com as subcategorias “Organização dos materiais”, “Atenção/Concentração”, “Trabalho na sala de aula”, “Realização T. P. C.”,

“Interesse e empenho”, “Organização do caderno diário”, “Espírito de iniciativa” e “Autonomia nas atividades”; categoria “Postura Cívica” com as subcategorias “Assiduidade/Pontualidade”, “Cumprimento das regras da sala de aula”, “Intervenção adequada”, “Relacionamento interpessoal”, “Respeito pelos colegas”, “Espírito de entreajuda” e “Responsabilidade”; categoria “Transversalidade Curricular” com as subcategorias “Domínio da LP” e “Domínio das TIC”, havendo para cada uma das categorias o conjunto de parâmetros: F (Fraco), NS (Não Satisfaz), SP (Satisfaz Pouco), S (Satisfaz), SB (Satisfaz Bastante) e EXC (Excelente).

As tabelas 13, 14, 15 e 16, que a seguir se apresentam referem-se às respostas dos alunos da TM às diferentes afirmações da ficha de autoavaliação de Ing no que concerne aos dois períodos letivos do estudo, efetuada após a realização das provas de avaliação.

Tabela 13

Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Conhecimentos Científicos (N=18; N=17)

Categoria – Conhecimentos Científicos																
Parâmetros	1º Período (N=18)								2º Período (N=17)							
	Subcategorias								Subcategorias							
	Teste 1		Teste 2		Leitura		Oralidade		Teste 1		Teste 2		Leitura		Oralidade	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0
NS	5	28	4	22	0	0	0	0	0	0	2	11	0	0	0	0
SP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	5	28	4	22	4	22	5	28	7	41	6	35	7	42	4	24
SB	4	22	6	33	8	45	7	39	6	35	4	24	5	29	6	35
EXC	4	22	3	17	6	33	6	33	4	24	4	24	5	29	7	41
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	17	100	17	100	17	100	17	100

A tabela 13 apresenta, relativamente à ficha de autoavaliação de Ing da TM, os resultados respeitantes à categoria “Conhecimentos Científicos”, através dos quais verificamos que na subcategoria “Teste” as percentagens, relativamente ao “Teste 1” e “Teste2”, são baixas ou mesmo de 0% nos parâmetros F, NS e SP. Nos parâmetros S e SB é onde se concentra a maior percentagem. Nas subcategorias “Leitura” e “Oralidade” a percentagem é 0% para os parâmetros F, NS e SP, sendo que na “Leitura” a maior

percentagem no 1ºP se verifica no SB (45%) e no 2ºP cai para S (42%); na “Oralidade” verificamos 39% em SB no 1ºP e no 2ºP, 41% no EXC.

No que diz respeito aos conhecimentos científicos, a análise da ficha de Ing permite concluir que os alunos se posicionam na obtenção de melhores resultados em termos de leitura e oralidade do que nos resultados dos testes.

Tabela 14

Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Postura Face ao Trabalho (N=18; N=17)

Categoria – Postura Face ao Trabalho																
1º Período (N=18)																
Parâmetros	Subcategorias															
	Organização dos materiais		Atenção/Concentração		Trabalho na sala de aula		Realização T.P.C.		Interesse e empenho		Organização do caderno diário		Espírito de iniciativa		Autonomia nas atividades	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SP	0	0	0	0	1	6	1	6	1	6	0	0	1	6	0	0
S	3	17	7	39	6	33	1	6	5	28	7	39	6	33	9	50
SB	6	33	10	56	5	28	6	33	6	33	6	33	10	55	8	44
EXC	9	50	1	5	6	33	10	55	6	33	5	28	1	6	1	6
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100
2º Período (N=17)																
Parâmetros	Subcategorias															
	Organização dos materiais		Atenção/Concentração		Trabalho na sala de aula		Realização T.P.C.		Interesse e empenho		Organização do caderno diário		Espírito de iniciativa		Autonomia nas atividades	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12	0	0	0	0
S	2	12	9	52	8	47	4	24	4	24	6	35	8	47	8	47
SB	8	47	4	24	5	29	3	17	8	47	2	12	5	29	5	29
EXC	7	41	4	24	4	24	10	59	5	29	7	41	4	24	4	24
Total	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100

Analizamos de seguida os resultados referentes à categoria “Postura Face ao Trabalho”, que se encontram na tabela 14, através dos quais podemos constatar que em todas as subcategorias atrás elencadas a percentagem é 0% nos parâmetros F e NS, sendo igualmente muito baixa a percentagem em SP, verificando-se percentagem 0% num considerável número de subcategorias, facto verificável nos dois períodos letivos. Relativamente aos restantes parâmetros verificamos na subcategoria “Organização dos materiais” que a maior percentagem vai para o EXC (50%) no 1ºP e SB (47%) no 2ºP.

Na subcategoria “Atenção/concentração”, 1ºP, SB (56%) e S no 2ºP (52%).

Na subcategoria “Trabalho na sala de aula”, 1ºP, S e EXC com 33% e no 2ºP, S com 47%.

Para a subcategoria “Realização dos TPC”, 1ºP e 2ºP, EXC (55%; 59%).

Na subcategoria “Interesse e empenho”, no 1ºP SB e EXC (33%) e no 2ºP, SB (47%).

Para a subcategoria “Organização do caderno diário”, no 1ºP, S (39%) e no 2ºP, EXC (41%).

Na subcategoria “Espírito de iniciativa”, 1ºP com SB (55%) e no 2ºP, S com 47%.

Na subcategoria “Autonomia nas atividades”, no 1ºP e 2ºP, S (50%; 47%).

Com esta análise, onde se verifica maior percentagem nos parâmetros SB e Ex, e o cruzamento de resultados com a tabela 9, podemos inferir que os alunos se posicionam na “Postura Face ao Trabalho” com responsabilidade e atitude correta.

Fazendo o cruzamento deste resultado com o encontrado na tabela 13, não parece haver relação positiva entre esta responsabilidade e atitude correta com os resultados dos conhecimentos científicos considerando que os alunos referem obter melhores resultados na leitura e oralidade do que nos resultados dos testes.

Na tabela 15 analisámos os elementos relacionados ainda na TM e na disciplina de Ing, com a Categoria – “Postura Cívica”.

Tabela 15

Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Postura Cívica (N=18; N=17)

Categoria – Postura Cívica														
1º Período (N=18)														
Parâmetros	Subcategorias													
	Assiduidade/ Pontualidade		Cumprimento das regras da sala de aula		Intervenção adequada		Relacionament o interpessoal		Respeito pelos colegas		Espírito de entreadajuda		Responsabilida de	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6
SP	0	0	0	0	1	6	1	6	2	11	2	11	0	0
S	0	0	2	11	2	11	8	44	2	11	4	22	4	22
SB	3	17	6	33	11	61	5	28	4	22	10	56	4	22
EXC	15	83	9	50	4	22	4	22	10	56	2	11	9	50
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100
2º Período (N=17)														
Parâmetros	Subcategorias													
	Assiduidade/ Pontualidade		Cumprimento das regras da sala de aula		Intervenção adequada		Relacionament o interpessoal		Respeito pelos colegas		Espírito de entreadajuda		Responsabilida de	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0
SP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	1	6	5	29	7	41	2	12	4	24	5	29
SB	1	6	9	53	8	47	4	24	2	12	6	35	3	18
EX	16	94	7	41	4	24	6	35	12	70	7	41	9	53
Total	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100	17	100

À semelhança do verificado na categoria anterior, em todas as subcategorias as percentagens relativas aos parâmetros F, NS e S, ou são de 0% ou de percentagem baixa, situação também verificada para o parâmetro S que apenas no “Relacionamento interpessoal” apresenta no 1ºP (44%) e no 2ºP (41%). Quanto à “Assiduidade/pontualidade”, recai no EXC a maior percentagem, sendo no 1ºP (83%) e no

2ºP (94%). No “Cumprimento das regras da sala de aula”, no 1ºP EXC (50%) e no 2ºP SB (53%). Na “Intervenção adequada” temos no 1ºP e 2ºP SB (61%; 47%). Já no “Respeito pelos colegas” temos para os dois períodos a maior percentagem no EXC (56%; 70%). No que concerne ao “Espírito de entreajuda” temos para o 1ºP a preferência por SB (56%) e para o 2ºP Exc (41%). Na “Responsabilidade”, para os dois períodos, a escolha incide no EXC (50%; 53%).

Cruzando os dados agora analisados com a categoria anterior, também nesta recai a maior percentagem nos parâmetros SB e EXC, com maior incidência neste último. Com esta explanação podemos inferir, como anteriormente o fizemos, que os alunos se posicionam na “Postura Cívica” com responsabilidade e atitude correta, considerando o cruzamento com a tabela 9.

A tabela 16 diz respeito à categoria “Transversalidade curricular”.

Tabela 16

Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de Ing – Transversalidade Curricular (N=18; N=17)

Parâmetros	1º Período (N=18)				2º Período (N=17)			
	Categoria Transversalidade curricular				Categoria Transversalidade curricular			
	Subcategoria Domínio da LP		Subcategoria Domínio das TIC		Subcategoria Domínio da LP		Subcategoria Domínio das TIC	
	f	%	f	%	f	%	f	%
F	0	0	0	0	0	0	0	0
NS	0	0	0	0	0	0	0	0
SP	0	0	0	0	0	0	0	0
S	5	28	4	22	3	18	5	29
SB	7	39	4	22	8	47	4	24
EXC	6	33	10	56	6	35	8	47
Total	18	100	18	100	17	100	17	100

Através da análise dos dados da tabela 16 verificamos que os três primeiros parâmetros (F, NS, SP) obtiveram 0% e o quarto (S) continuou com baixas percentagens, abaixo dos 30%. No que concerne ao “Domínio da LP” a opção recaiu, nos dois períodos, no SB (39%; 47%); no “Domínio das TIC” para os dois períodos a opção incidiu no EXC (56%; 47%). Cruzando os dados com o que se apresenta na Tabela 9, verificamos que os alunos revelam capacidade de reflexão e conhecimento, considerando que a esmagadora maioria das suas opções está centrada nos parâmetros SB e EXC.

Para terminar a análise das fichas de autoavaliação aplicadas aos alunos da TM, faremos referência à ficha de EVT (anexo 10) apresentada na tabela 17. Aqui, utilizou-se a categoria – “Parâmetros de avaliação”, com as subcategorias “Recolho informações úteis e variadas”, “Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar”, “Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho”, “Utilizo os materiais tendo em conta as suas características”, “Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto”, “Cumpro as regras do trabalho de grupo”, “Desenvolvo o trabalho de forma autónoma”, “Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades”, “Utilizo as ferramentas e equipamentos de forma correta”, “No início da aula preparo imediatamente o material necessário”, “Respeito as opiniões e atitudes dos colegas”, “Aplico normas de segurança e higiene ao longo do trabalho”, “Sou assíduo e pontual” e “Respeito as regras democraticamente estabelecidas”.

Tabela 17

Respostas dos alunos da TM às afirmações da ficha de EVT (N=18; N=17)

Categoria – Parâmetros de avaliação									
Subcategorias		1.º Período (N= 18)				2.º Período (N= 17)			
		Nunca	Às vezes	Sempre	Total	Nunca	Às vezes	Sempre	Total
Recolho informações úteis e variadas.	f	2	12	4	18	0	12	5	17
	%	11	67	22	100	0	71	29	100
Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar.	f	0	3	15	18	0	7	10	17
	%	0	17	83	100	0	41	59	100
Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho.	f	0	10	8	18	0	1	16	17
	%	0	56	44	100	0	6	94	100
Utilizo os materiais tendo em conta as suas características.	f	0	1	17	18	0	3	14	17
	%	0	6	94	100	0	18	82	100
Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto.	f	0	6	12	18	0	5	12	17
	%	0	33	67	100	0	29	71	100
Cumpro as regras de trabalho de grupo.	f	0	5	13	18	0	3	14	17
	%	0	28	72	100	0	18	82	100
Desenvolvo o trabalho de forma autónoma.	f	2	11	5	18	1	11	5	17
	%	11	61	28	100	6	65	29	100
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades.	f	0	6	12	18	0	5	12	17
	%	0	33	67	100	0	29	71	100
Utilizo as ferramentas e equipamentos de forma correta.	f	0	1	17	18	0	0	17	17
	%	0	6	94	100	0	0	100	100

A tabela 17 continua na página seguinte.

Categoria – Parâmetros de avaliação									
Subcategorias		1.º Período (N= 18)				2.º Período (N= 17)			
		Nunca	Às vezes	Sempre	Total	Nunca	Às vezes	Sempre	Total
No início da aula preparo imediatamente o material necessário.	f	1	6	11	18	1	6	10	17
	%	6	33	61	100	6	35	59	100
Respeito as opiniões e atitudes dos colegas.	f	0	4	14	18	0	2	15	17
	%	0	22	78	100	0	12	88	100
Aplico normas de segurança e higiene ao longo do trabalho.	f	0	4	14	18	0	5	12	17
	%	0	22	78	100	0	29	71	100
Sou assíduo e pontual.	f	0	1	17	18	0	2	15	17
	%	0	6	94	100	0	12	88	100
Respeito as regras democraticamente estabelecidas.	f	0	12	6	18	0	3	14	17
	%	0	67	33	100	0	18	82	100

Como foi referido anteriormente, para cada subcategoria os alunos deveriam expressar a sua opção através dos parâmetros “Nunca”, “Às vezes” e “Sempre”. Pela análise da tabela 17, no que diz respeito ao parâmetro “Nunca”, para os dois períodos, a percentagem é maioritariamente 0%. Na subcategoria “Recolho informações úteis e variadas” a escolha maioritária recaiu em “Às vezes” (67%; 71%), verificando-se, do 1ºP para o 2ºP, alteração de postura considerando que no 1ºP 11% declararam “Nunca” passando no 2ºP a 0%. Em “Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar”, a escolha recai no “Sempre” (83%; 59%). Para “Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho” a escolha foi para “Às vezes” no 1ºP (56%) e “Sempre” (94%) no 2ºP. Para a subcategoria “Utilizo os materiais tendo em conta as suas características” constatamos que para os dois períodos a escolha recaiu em “Sempre” (94%; 82%); com “Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto”, continuamos com “Sempre” (67%, 71%); para “Cumpro as regras de trabalho de grupo”, idêntica situação (72%, 82%), em “Desenvolvo o trabalho de forma autónoma”, a escolha recai para “Às vezes” (61%, 65%). Com “Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades”, a escolha recai em “Sempre” (67%; 71%). Com “Utilizo as ferramentas e equipamentos de forma correta”, temos a escolha em “Sempre” (94%; 100%). Em “No início da aula preparo imediatamente o material necessário”, situação de escolha no “Sempre” (61%; 59%). Com “Respeito as opiniões e atitudes dos colegas”, mais uma vez o “Sempre” (78%;

88%). Para “Aplico normas de segurança e higiene ao longo do trabalho”, continuamos com “Sempre” (78%; 71%). Para “Sou assíduo e pontual” também escolha em “Sempre” (94%; 88%) e em “Respeito as regras democraticamente estabelecidas”, no 1ºP, “Às vezes” (67%) e no 2ºP, “Sempre” (82%).

Constatamos que para as subcategorias apresentadas os alunos se posicionam maioritariamente no parâmetro “Sempre”. Das 14 afirmações, numa análise comparativa entre o 1ºP e 2ºP, em nove verificou-se subida de percentagem, sendo que nas afirmações onde se verificou descida, esta não foi significativa, assistindo-se a maior descida quando referem elaborar diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar.

Cruzando os dados com a tabela 10 constatamos que, à semelhança do que ali foi apresentado, na categoria “Finalidade” houve maior incidência na escolha das questões que se prendem com “Responsabilidade” e “Emancipação”; tendo para a Categoria “Enfoque” a escolha recaído nas questões relacionadas com a “Atitude” e “Capacidade”.

A análise das fichas de autoavaliação institucional aplicadas no final do primeiro e segundo períodos letivos leva-nos a inferir que a forma como os alunos escolheram as afirmações foi ao encontro da análise prévia a estas fichas, sendo para o professor, entre outros instrumentos e outras formas de avaliação, como refere Vieira (1993), “um aspecto fundamental da comunicação pedagógica, sobretudo pelo seu papel regulador da interação” (p. 164).

4.4 Apresentação e discussão dos resultados relativos aos instrumentos reformulados e construídos no âmbito da intervenção

Como ficou referido no capítulo III - Metodologia, reformularam-se e construíram-se, na terceira sessão de trabalho, os instrumentos de autoavaliação institucionais que posteriormente foram aplicados à TJ. Para além da ficha de autoavaliação institucional reformulada foi também aplicada uma ficha de reflexão quinzenal que foi aplicada cinco vezes, quinzenalmente, nas três disciplinas. São os resultados dessa aplicação que agora passamos a analisar.

4.4.1 Instrumentos de autoavaliação reformulados

Reformularam-se, em sessão de trabalho, os instrumentos de autoavaliação institucionais utilizados nas disciplinas de CN, Ing e EVT, aplicados na TJ no final do primeiro e segundo períodos letivos, respetivamente no mês de dezembro de 2011 e março de 2012. São desses instrumentos os resultados que agora passaremos a analisar, considerando-se em primeiro lugar a parte específica para as três disciplinas, pela ordem CN, Ing e EVT, onde a Categoria é “Conhecimentos Científicos/Saberes” e as subcategorias específicas para cada uma das disciplinas, conforme se pode observar nas tabelas 18, 19 e 20.

A tabela 18 apresenta as respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (anexo 11), relativamente ao 1º e 2º períodos letivos.

Tabela 18

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (específico), na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes” (N=18)

Categoria – Conhecimentos Científicos/Saberes									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Utilizo o vocabulário específico das Ciências da Natureza.	f	6	11	1	18	7	9	2	18
	%	33	61	6	100	39	50	11	100
Recolho informação / Observo.	f	8	9	1	18	10	8	0	18
	%	44	50	6	100	56	44	0	100
Seleciono informação.	f	11	7	0	18	11	6	1	18
	%	61	39	0	100	61	33	6	100
Organizo informação/ trato informação.	f	9	7	2	18	10	6	2	18
	%	50	39	11	100	56	33	11	100
Produzo informação.	f	7	9	2	18	7	9	2	18
	%	39	50	11	100	39	50	11	100
Memorizo/ reproduzo informação.	f	7	7	4	18	6	9	3	18
	%	39	39	22	100	33	50	17	100
Identifico informação.	f	11	5	2	18	11	5	2	18
	%	61	28	11	100	61	28	11	100
Faço pesquisas e relaciono informação.	f	8	9	1	18	12	6	0	18
	%	44	50	6	100	67	33	0	100
Formulo hipóteses explicativas.	f	2	13	3	18	2	13	3	18
	%	11	72	17	100	11	72	17	100
Aplico a informação a novas situações.	f	6	11	1	18	6	11	1	18
	%	33	61	6	100	33	61	6	100
Manifesto opiniões fundamentadas em contexto dado.	f	6	10	2	18	8	7	3	18
	%	33	56	11	100	44	39	17	100

Através da análise da tabela 18 podemos constatar, para a subcategoria “Utilizo o vocabulário específico das Ciências da Natureza” que a opção recaiu, em ambos os períodos, no parâmetro “Às vezes” (61%; 50%). Em “Recolho informação/Observe”, escolha em “Às vezes” para o 1ºP (50%) e “Sempre” no 2ºP (56%). Para “Seleciono informação”, a escolha está nos dois períodos no “Sempre” com 61%. Em “Organizo informação/trato informação”, continuamos com “Sempre” (50%; 56%). Para a opção seguinte “Produzo informação”, a escolha recaiu nos dois períodos em “Às vezes” com 50%. Seguindo-se a opção “Memorizo/reproduzo informação”, recaindo a escolha em “Sempre” (39%) e “Às vezes” (39%), no 1ºP, para no 2ºP haver maior percentagem em “Às vezes” (50%). Em “Identifico informação” verificamos que a escolha recaiu em “Sempre”, com a mesma percentagem (61%). Para “Faço pesquisa e relaciono informação”, temos no 1ºP “Às vezes” (50%) e no 2ºP “Sempre” (67%). Para “Formulo hipóteses explicativas”, temos a mesma situação em ambos os períodos com escolha em “Às vezes” (72%). Na opção “Aplico a informação a novas situações”, temos escolha em “Às vezes” com 61% nas duas situações, para na última subcategoria “Manifesto opiniões fundamentadas em contexto dado”, termos no 1ºP “Às vezes” (56%) e no 2ºP, “Sempre” (44%).

Do exposto constatamos, relativamente à disciplina de CN, que no conjunto dos onze indicadores apresentados aos alunos a fim de assinalarem a sua opção através dos parâmetros “Sempre”, “Às vezes” e “Raramente”, os mesmos assinalaram com maior frequência, no cômputo dos dois períodos, os parâmetros “Às vezes”, com 13 incidências, e “Sempre”, com 10 incidências, sendo pouco representativo o parâmetro “Raramente”, tendo-se verificado que a maior percentagem se focalizou na subcategoria “Memorizo/reproduzo informação”, com 22% no 1ºP e 17% no 2ºP. Verificamos, quer para o parâmetro “Sempre” quer “Às vezes” que, na esmagadora maioria dos casos, a percentagem se situa nos 50% ou acima.

Apuramos, através dos dados analisados, que os alunos da TJ, em relação à “categoria conhecimentos científicos/saberes”, referem obter maior empenho quando selecionam, organizam, tratam e identificam a informação. Através do cruzamento destes resultados com os da TM constatamos que a TJ apresenta maior incidência no parâmetro

“Sempre” do que a TM. A análise destes resultados permitiu constatar que a TJ em relação à TM se sente mais segura no que concerne aos seus conhecimentos científicos/saberes.

A tabela 19 apresenta as respostas dos alunos da TJ às questões da ficha de Ing (anexo 12), relativamente ao 1.ºP e 2.ºP letivos.

Tabela 19

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (específico), na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes” (N=18)

Categoria – Conhecimentos Científicos/Saberes									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Faço leitura expressiva e fluente.	f	8	9	1	18	11	6	1	18
	%	44	50	6	100	61	33	6	100
Compreendo a informação geral após a leitura.	f	10	8	0	18	9	9	0	18
	%	56	44	0	100	50	50	0	100
Sei tirar, dos textos lidos, a informação de que necessito.	f	12	6	0	18	13	5	0	18
	%	67	33	0	100	72	28	0	100
Escrevo com correção ortográfica.	f	10	6	2	18	9	7	2	18
	%	56	33	11	100	50	39	11	100
Utilizo vocabulário variado.	f	6	9	3	18	6	9	3	18
	%	33	50	17	100	33	50	17	100
Exprimo-me com clareza.	f	4	13	1	18	8	9	1	18
	%	22	72	6	100	44	50	6	100
Compreendo os conteúdos gramaticais.	f	6	10	2	18	10	6	2	18
	%	33	56	11	100	56	33	11	100
Participo numa conversa simples sobre os temas em estudo.	f	11	7	0	18	10	8	0	18
	%	61	39	0	100	56	44	0	100
Escrevo frases / pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados.	f	10	6	2	18	10	8	0	18
	%	56	33	11	100	56	44	0	100
Recorro a conhecimentos anteriores para compreender os novos.	f	9	9	0	18	10	8	0	18
	%	50	50	0	100	56	44	0	100

A análise da ficha de autoavaliação de Ing, na parte que lhe é específica, na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes”, levou-nos a verificar para cada subcategoria o que se passa a expor: na primeira, “Faço leitura expressiva e fluente”, a

escolha recaiu no 1ºP em “Às vezes” (50%) e “Sempre” no 2ºP (61%). Para “Compreendo a informação geral após a leitura”, temos a escolha no 1ºP em “Sempre” (56%) e no 2ºP em “Sempre” e “Às vezes” com 50% nas duas situações. Para “Sei tirar, dos textos lidos, a informação de que necessito”, a escolha recaiu em “Sempre” nos dois períodos (67%; 72%). Em “Escrevo com correção ortográfica”, volta a recair a escolha em “Sempre” para ambos os períodos (56%, 50%). Na subcategoria seguinte “Utilizo vocabulário variado”, a escolha vai para “Às vezes” em ambos os períodos com 50%. Voltamos a encontrar em “Exprimo-me com clareza” a escolha em “Às vezes” para os dois períodos (72%; 50%). Para “Compreendo os conteúdos gramaticais” temos “Às vezes” para o 1ºP (56%) e “Sempre” para o 2ºP (56%). Em “Participo numa conversa simples sobre os temas em estudo”, temos a escolha em “Sempre” para os dois períodos (61%; 56%). Idêntica situação para “Escrevo frases/pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados”, onde “Sempre” foi a opção mais escolhida com 56% nos dois períodos e na última subcategoria “Recorro a conhecimentos anteriores para compreender os novos”, há também a incidência no “Sempre” e “Às vezes” no 1ºP, com 50% para as duas situações e “Sempre” no 2ºP (56%).

Através das subcategorias analisadas constatamos, à semelhança do efetuado na disciplina de CN, que a incidência de escolha se deu nos parâmetros “Sempre”, com 14 incidências, e “Às vezes”, com oito incidências, verificando-se para os dois parâmetros uma percentagem igual ou superior a 50%. O parâmetro “Raramente” foi pouco representativo, verificando-se maior incidência, nos dois períodos, na subcategoria “Utilizo vocabulário variado”, com 17%.

A análise permite-nos perceber que maioritariamente os alunos declararam fazer uma leitura expressiva e fluente, compreender a informação geral após a leitura, tirar dos textos lidos a informação de que necessitam, escrever com correção ortográfica, compreender os conteúdos gramaticais, participar numa conversa simples sobre os temas em estudo, escrever frases e/ou pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados e recorrem aos conhecimentos anteriores para compreender os novos. De igual forma, maioritariamente declaram que às vezes utilizam vocabulário variado e se exprimem com clareza.

Cruzando os dados com os apresentados pela TM, em termos de conhecimentos científicos, percebe-se que os alunos da TJ se posicionam numa postura de maior desempenho considerando que os da TM referem obter melhores resultados na leitura e oralidade do que nos resultados dos testes.

A tabela 20 apresenta as respostas dos alunos da TJ às questões da ficha de EVT (anexo 13), relativamente ao 1ºP e 2ºP letivos.

Tabela 20

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (específico), na categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes” (N=18)

Categoria – Conhecimentos Científicos/Saberes									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Identifico de forma clara a situação em estudo.	f	11	7	0	18	11	7	0	18
	%	61	39	0	100	61	39	0	100
Compreendo facilmente novas técnicas.	f	12	6	0	18	11	7	0	18
	%	67	33	0	100	61	39	0	100
Recolho informações úteis e variadas.	f	10	6	2	18	10	8	0	18
	%	56	33	11	100	56	44	0	100
Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar.	f	10	8	0	18	11	7	0	18
	%	56	44	0	100	61	39	0	100
Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho.	f	15	3	0	18	15	3	0	18
	%	83	17	0	100	83	17	0	100
Utilizo os materiais tendo em conta as suas características.	f	15	3	0	18	13	5	0	18
	%	83	17	0	100	72	28	0	100
Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto.	f	14	4	0	18	13	5	0	18
	%	78	22	0	100	72	28	0	100

De acordo com o apresentado na tabela 20, no que concerne à disciplina de EVT, relativamente à categoria “Conhecimentos Científicos/Saberes”, constatamos na subcategoria “Identifico de forma clara a situação em estudo”, que em ambos os períodos a escolha recaiu no parâmetro “Sempre” com 61%. Em “Compreendo facilmente novas técnicas”, novamente a escolha no parâmetro “Sempre” (67%; 61%), situação que se vai verificar para todas as subcategorias desta categoria. Assim, passaremos a apresentar as subcategorias e respetivas percentagens no parâmetro que reflete maior incidência, como já referimos o parâmetro “Sempre”. Para a subcategoria “Recolho informações

úteis e variadas”, temos (56%) para os dois períodos. Em “Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar” (56%; 61%). Para “Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho” (83%) para ambos os períodos. Em “Utilizo os materiais tendo em conta as suas características” (83%; 72%) e “Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto” (78%; 72%).

Perante o que se acabou de analisar, verificou-se que em todas as subcategorias a escolha com maior percentagem recaiu no parâmetro “Sempre”, com a maioria das percentagens acima dos 60%, havendo apenas a subcategoria “Recolho informações úteis e variadas” onde dois alunos declararam “Raramente” (11%).

Desta forma, a maioria dos alunos referiu identificar de forma clara a situação em estudo, compreender facilmente novas técnicas, recolher informações úteis e variadas, elaborar diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar, selecionar instrumentos e meios adequados para o seu trabalho, utilizar os materiais tendo em conta as suas características e verificar se o trabalho realizado corresponde ao projeto.

No cruzamento destes resultados com os obtidos na TM, percebe-se que em ambas as turmas houve a escolha do parâmetro “Sempre” como o de maior incidência, sendo que nesta disciplina revelam ser responsáveis e emancipados.

No cômputo das três disciplinas, no que concerne à categoria “Conhecimentos científicos/Saberes), onde a escolha recaiu maioritariamente nos parâmetros “Sempre” e “Às vezes”, verifica-se que as concepções dos alunos vão no sentido de saberem organizar, selecionar e tratar a informação, compreendendo e aplicando os conhecimentos adquiridos, denotando sentido de responsabilidade e emancipação, o que nos permite ir ao encontro do postulado defendido por Vieira (1993), segundo o qual a escolha de formas de autoavaliação dos alunos engloba vantagens não só para eles como para o professor, através da qual o professor colhe informação difícil de obter de outra forma, monitorizando a sua prática, enquanto o aluno desenvolve, entre outras potencialidades, a capacidade de agir e de pensar.

Os instrumentos de autoavaliação dos alunos cujos dados nos encontramos a analisar são formados, após uma parte específica, por outra parte comum às três

disciplinas, categorizada em “Postura face ao trabalho”, “Postura cívica” e “Transversalidade curricular”.

As tabelas 21, 22 e 23 apresentam os resultados referentes à categoria “Postura face ao trabalho”, subdividida em doze subcategorias, respetivamente nas disciplinas de CN, Ing e EVT.

Tabela 21

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (comum), na categoria “Postura face ao trabalho” (N=18)

Categoria - Postura face ao trabalho									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo.	f	12	6	0	18	12	6	0	18
	%	67	33	0	100	67	33	0	100
Organizo o meu espaço de trabalho.	f	16	2	0	18	15	2	1	18
	%	89	11	0	100	83	11	6	100
Estou atento e concentrado nas aulas.	f	9	9	0	18	8	10	0	18
	%	50	50	0	100	44	56	0	100
Tento superar as dificuldades.	f	14	4	0	18	14	4	0	18
	%	78	22	0	100	78	22	0	100
Realizo as tarefas marcadas para casa.	f	15	3	0	18	16	2	0	18
	%	83	17	0	100	89	11	0	100
Interesso-me pelas atividades escolares.	f	14	4	0	18	16	2	0	18
	%	78	22	0	100	89	11	0	100
Executo sozinho as minhas tarefas.	f	9	8	1	18	12	6	0	18
	%	50	44	6	100	67	33	0	100
Organizo corretamente os meus trabalhos.	f	14	4	0	18	11	7	0	18
	%	78	22	0	100	61	39	0	100
Utilizo corretamente os materiais e equipamentos.	f	13	5	0	18	13	5	0	18
	%	72	28	0	100	72	28	0	100
Trago o material necessário para a aula.	f	16	2	0	18	15	3	0	18
	%	89	11	0	100	72	28	0	100
Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos.	f	8	10	0	18	12	6	0	18
	%	44	56	0	100	67	33	0	100
Esforço-me para obter bons resultados.	f	14	4	0	18	14	4	0	18
	%	78	22	0	100	78	22	0	100

Tabela 22

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (comum), na categoria “Postura face ao trabalho” (N=18)

Categoria - Postura face ao trabalho									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo.	f	12	6	0	18	14	4	0	18
	%	67	33	0	100	78	22	0	100
Organizo o meu espaço de trabalho.	f	16	2	0	18	15	3	0	18
	%	89	11	0	100	83	17	0	100
Estou atento e concentrado nas aulas.	f	7	11	0	18	8	10	0	18
	%	39	61	0	100	44	56	0	100
Tento superar as dificuldades.	f	13	5	0	18	15	3	0	18
	%	72	28	0	100	83	17	0	100
Realizo as tarefas marcadas para casa.	f	12	6	0	18	15	3	0	18
	%	67	33	0	100	83	17	0	100
Interesso-me pelas atividades escolares.	f	14	4	0	18	15	3	0	18
	%	78	22	0	100	83	17	0	100
Executo sozinho as minhas tarefas.	f	12	6	0	18	12	6	0	18
	%	67	33	0	100	67	33	0	100
Organizo corretamente os meus trabalhos.	f	12	6	0	18	14	4	0	18
	%	67	33	0	100	78	22	0	100
Utilizo corretamente os materiais e equipamentos.	f	13	5	0	18	16	2	0	18
	%	72	28	0	100	89	11	0	100
Trago o material necessário para a aula.	f	16	2	0	18	16	2	0	18
	%	89	11	0	100	89	11	0	100
Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos.	f	6	11	1	18	6	12	0	18
	%	33	61	6	100	33	67	0	100
Esforço-me para obter bons resultados.	f	15	3	0	18	14	4	0	18
	%	83	17	0	100	78	22	0	100

Tabela 23

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (comum), na categoria “Postura face ao trabalho” (N=18)

Categoria - Postura face ao trabalho									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo.	f	14	4	0	18	11	7	0	18
	%	78	22	0	100	61	39	0	100
Organizo o meu espaço de trabalho.	f	15	3	0	18	15	3	0	18
	%	83	17	0	100	83	17	0	100
Estou atento e concentrado nas aulas.	f	11	7	0	18	6	12	0	18
	%	61	39	0	100	33	67	0	100
Tento superar as dificuldades.	f	16	2	0	18	16	2	0	18
	%	89	11	0	100	89	11	0	100
Realizo as tarefas marcadas para casa.	f	17	1	0	18	16	2	0	18
	%	94	6	0	100	89	11	0	100
Interesso-me pelas atividades escolares.	f	17	1	0	18	15	2	1	18
	%	94	6	0	100	83	11	6	100
Executo sozinho as minhas tarefas.	f	9	9	0	18	10	8	0	18
	%	50	50	0	100	56	44	0	100
Organizo corretamente os meus trabalhos.	f	13	5	0	18	12	6	0	18
	%	72	28	0	100	67	33	0	100
Utilizo corretamente os materiais e equipamentos.	f	16	2	0	18	15	3	0	18
	%	89	11	0	100	83	17	0	100
Trago o material necessário para a aula.	f	15	3	0	18	15	3	0	18
	%	83	17	0	100	83	17	0	100
Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos.	f	5	13	1	18	11	6	1	18
	%	83	17	6	100	61	33	6	100
Esforço-me para obter bons resultados.	f	15	3	0	18	16	2	0	18
	%	83	17	0	100	89	11	0	100

Considerando o elevado número de resultados a analisar, optamos por fazer em simultâneo a análise das tabelas 21, 22 e 23. Assim, no que concerne à primeira subcategoria “Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo”, verificamos, sempre na sequência CN, Ing, EVT, 1ºP e 2ºP, os resultados (67%; 67%), (67%; 78%), (78%; 61%), no parâmetro “Sempre”. Nas três disciplinas, maioritariamente os alunos organizam diariamente as suas tarefas de estudo, não havendo qualquer aluno a declarar “Raramente”, tendo-se verificado um aumento na disciplina de Ing do 1ºP para o 2ºP e um decréscimo a EVT do 1ºP para o 2ºP. Na subcategoria “Organizo o meu espaço de

trabalho” temos (89%; 83%), (89%; 83%), (83%; 83%) no parâmetro “Sempre”, isto é, a maioria dos alunos organiza o seu espaço de trabalho, onde temos resultados muito semelhantes. Em “Estou atento e concentrado nas aulas”, os resultados são para CN, no 1ºP, 50% para “Sempre” e “Às vezes” e 56% para “Às vezes” no 2ºP. Em Ing a escolha maioritariamente recaiu em “Às vezes” (61%; 56%) e “Sempre” em EVT (61%) no 1ºP e “Às vezes” (67%) no 2ºP. Verifica-se que os alunos referem que nem sempre estão atentos e concentrados nas aulas, apesar de não haver qualquer aluno a dizer que raramente o está. Considerando a subcategoria “Tento superar as dificuldades”, a escolha recaiu em “Sempre” (78%; 78%), (72%; 83%), (89%; 89%), logo a maioria dos alunos tenta superar as suas dificuldades, sendo que não há alunos a declarar que raramente o façam. Em “Realizo as tarefas marcadas para casa”, novamente a escolha a recair em “Sempre” (83%; 89%), (67%; 83%), (94%; 89%), logo os alunos declaram que geralmente realizam as tarefas que foram marcadas para casa, considerando que nenhum declarou que raramente o faz. Na subcategoria “Interesso-me pelas atividades escolares”, continua “Sempre” (78%; 89%), (78; 83%), (94%; 83%), onde se conclui que maioritariamente os alunos declararam interessar-se pelas atividades escolares, sendo que apenas um aluno na disciplina de EVT, no 2ºP, declarou raramente se interessar. Em “Executo sozinho as minhas tarefas”, mantém-se “Sempre” (50%; 67%), (67%; 67%), 50%, em EVT no 1ºP para “Sempre” e “Às vezes”, sendo no 2ºP a escolha maioritária em “Sempre”. Continuamos a verificar que os alunos, considerando sempre na sua maioria, executam sozinho as suas tarefas, sendo que em CN, no 1ºP, um aluno declara que raramente o consegue. Na subcategoria “Organizo corretamente os meus trabalhos”, o “Sempre” mantém-se (78%; 61%), (67%; 78%), (72%; 67%), concluindo-se que os alunos declaram organizar corretamente os seus trabalhos, não havendo qualquer aluno a afirmar que raramente o faça. Em “Utilizo corretamente os materiais e equipamentos”, continuamos com “Sempre” (72%; 72%), (72%; 89%), (89%; 83%), não havendo qualquer aluno a declarar que raramente utiliza corretamente os materiais e equipamentos, verificando-se que a maioria o faz. Na subcategoria “Trago o material necessário para a aula”, verificamos a maior percentagem em “Sempre” (89%; 72%), (89%; 89%), (83%; 83%), de onde concluímos que a generalidade dos alunos declara que leva para a aula o material

necessário, não havendo qualquer aluno a afirmar que raramente o faça. Em “Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos”, verificamos que em CN, no 1ºP, a maior percentagem se centra em “Às vezes” (56%) e “Sempre” (67%), no 2ºP; em Ing “Às vezes” (61%; 67%) e EVT a maior percentagem recai em “Sempre” (83%; 61%), verificando-se nesta disciplina que um aluno declara raramente fazer uma reflexão acerca dos resultados dos seus trabalhos. Apenas em EVT a maioria dos alunos declara fazer sempre essa reflexão, sendo que em Ing a maior percentagem está centrada em “Às vezes”, o mesmo acontecendo no 1ºP em CN. Podemos inferir que a prática de reflexão, em termos de autoavaliação, não é suficientemente implementada. Por último, na subcategoria “Esforço-me para obter bons resultados”, mantém-se a tendência em “Sempre” (78%; 78%), (83%; 78%), (83%; 89%). A maioria dos alunos, nas três disciplinas, declarou que se esforça por obter bons resultados, não havendo qualquer aluno a declarar que raramente o faça.

Da análise efetuada e resultados apresentados, constatamos que em todas as subcategorias os alunos revelam sempre uma adequada postura face ao trabalho, exceção para as subcategorias “Estou atento e concentrado nas aulas”, onde apenas às vezes os alunos declaram essa postura e em “Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos”, atitude menos utilizada nas disciplinas de CN e Ing.

A categoria “Postura Cívica”, com as subcategorias que lhe correspondem, é também comum às três disciplinas e representada pelas tabelas 24, 25 e 26, cuja análise será feita em simultâneo, à semelhança da atitude tomada para a categoria anterior.

Tabela 24

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (comum), na categoria “Postura Cívica” (N=18)

Categoria - Postura Cívica									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Sou assíduo e pontual.	f	15	3	0	18	15	2	1	18
	%	83	17	0	100	83	11	6	100
Sou responsável pelas minhas atitudes e reconheço os meus erros.	f	13	5	0	18	12	6	0	18
	%	72	28	0	100	67	33	0	100

A tabela 24 continua na página seguinte

Categoria - Postura Cívica									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Não provoço situações de conflito.	f	12	6	0	18	14	4	0	18
	%	67	33	0	100	78	22	0	100
Ouço os colegas e aceito as suas opiniões.	f	13	5	0	18	14	2	2	18
	%	72	28	0	100	78	11	11	100
Cumpro as regras estabelecidas.	f	14	2	2	18	15	0	3	18
	%	78	11	11	100	83	0	17	100
Presto ajuda aos colegas.	f	10	8	0	18	12	6	0	18
	%	56	44	0	100	67	33	6	100
Aceito as diferenças dos meus colegas.	f	12	6	0	18	12	6	0	18
	%	67	33	0	100	67	33	0	100
Cumpro as regras de trabalho de grupo.	f	15	3	0	18	17	1	0	18
	%	83	17	0	100	94	6	0	100

Tabela 25

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (comum), na categoria “Postura Cívica” (N=18)

Categoria - Postura Cívica									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Sou assíduo e pontual.	f	17	1	0	18	17	1	0	18
	%	94	6	0	100	94	6	0	100
Sou responsável pelas minhas atitudes e reconheço os meus erros.	f	16	2	0	18	15	3	0	18
	%	89	11	0	100	83	17	0	100
Não provoço situações de conflito.	f	13	5	0	18	15	3	0	18
	%	72	28	0	100	83	17	0	100
Ouço os colegas e aceito as suas opiniões.	f	13	4	1	18	14	2	2	18
	%	72	22	6	100	78	11	11	100
Cumpro as regras estabelecidas.	f	13	4	1	18	13	5	0	18
	%	72	22	6	100	72	28	0	100
Presto ajuda aos colegas.	f	8	10	0	18	13	5	0	18
	%	44	56	0	100	72	28	0	100
Aceito as diferenças dos meus colegas.	f	16	2	0	18	15	3	0	18
	%	89	11	0	100	83	17	0	100
Cumpro as regras de trabalho de grupo.	f	16	2	0	18	16	2	0	18
	%	89	11	0	100	89	11	0	100

Tabela 26

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (comum), na categoria “Postura Cívica” (N=18)

Categoria - Postura Cívica									
Subcategorias		1.º Período				2.º Período			
		Sempre	Às vezes	Raramente	Total	Sempre	Às vezes	Raramente	Total
Sou assíduo e pontual.	f	16	2	0	18	16	2	0	18
	%	89	11	0	100	89	11	0	100
Sou responsável pelas minhas atitudes e reconheço os meus erros.	f	15	3	0	18	12	6	0	18
	%	83	17	0	100	67	33	0	100
Não provoco situações de conflito.	f	14	4	0	18	12	6	0	18
	%	78	22	0	100	67	33	0	100
Ouço os colegas e aceito as suas opiniões.	f	14	4	0	18	15	2	1	18
	%	78	22	0	100	83	11	6	100
Cumpro as regras estabelecidas.	f	12	6	0	18	12	6	0	18
	%	67	33	0	100	67	33	0	100
Presto ajuda aos colegas.	f	13	4	1	18	9	9	0	18
	%	72	22	6	100	50	50	0	100
Aceito as diferenças dos meus colegas.	f	12	4	2	18	14	4	0	18
	%	67	22	11	100	78	22	0	100
Cumpro as regras de trabalho de grupo.	f	15	3	0	18	15	3	0	18
	%	83	17	0	100	83	17	0	100

Através da análise destas três tabelas, 24, 25 e 26, constatamos, continuando a utilizar a sequência CN, Ing, EVT, 1ºP e 2ºP, que na subcategoria “Sou assíduo e pontual”, a escolha recaiu no parâmetro “Sempre” (83%; 83%), (94%; 94%), (89%; 89%), de onde se infere que nas três turmas os alunos revelam maioritariamente serem assíduos e pontuais. Apenas no 2ºP, em CN, um aluno refere que raramente o é. Em “Sou responsável pelas minhas atitudes e reconheço os meus erros”, voltamos a ter a escolha maioritária em “Sempre” (72%; 67%), (89%; 83%), (83%; 67%), pelo que os alunos revelam ser responsáveis pelas suas atitudes e reconhecer os seus erros. Na subcategoria “Não provoco situações de conflito”, mantém-se a tendência anterior, isto é, escolha maioritária de “Sempre” (67%; 78%), (72%; 83%), (78%; 67%), concluindo-se que a maioria dos alunos não provoca situações de conflito. Para “Ouço os colegas e aceito as suas opiniões”, temos praticamente os mesmos valores a recaírem em “Sempre” (72%; 78%), (72%; 78%), (78%; 83%), logo os alunos na sua grande maioria ouvem os colegas e

aceitam as suas opiniões. Em “Cumpro as regras estabelecidas”, voltamos a ter idêntica situação com o parâmetro “Sempre” (78%; 83%), (72%; 72%), (67%; 67%), onde os alunos revelam cumprir as regras estabelecidas, exceção para a disciplina de CN que no 1ºP apresenta dois alunos e no 2ºP três a referir que raramente cumprem essas regras, o mesmo se verifica com um aluno em Ing no 1ºP. Dando continuidade a esta análise, com a subcategoria “Presto ajuda aos colegas”, vemos descer os valores que se foram mantendo nas subcategorias anteriores, aparecendo o parâmetro “Sempre” com valores elevados mas “Às vezes” também com valores significativos. Em CN, “Sempre” (56%; 67%), em Ing “Às vezes” no 1ºP com 56% e “Sempre” no 2ºP com 72%, para terminar em EVT com “Sempre” no 1ºP (72%) e no 2ºP há o mesmo valor para “Sempre” e “Às vezes” (50%). Ainda que não se verifique qualquer incidência em “Raramente”, inferimos perante os resultados obtidos que a ajuda aos colegas nem sempre é feita. Considerando agora a subcategoria “Aceito as diferenças dos meus colegas”, temos novamente a escolha por maioria no “Sempre” (67%; 67%), (89%; 83%), (67%; 78%), sendo que parte considerável dos alunos aceita sempre as diferenças dos seus colegas. Finalmente, na categoria “Postura Cívica”, aparece a subcategoria “Cumpro as regras de trabalho de grupo”, que apresenta novamente o “Sempre” com valores elevados (83%; 94%), (89%; 89%), (83%; 83%), através dos quais os alunos revelam que geralmente cumprem as regras de trabalho de grupo.

Perante esta análise constatamos, exceção feita para a prestação de ajuda aos colegas, que a maioria dos alunos se identifica e mantém uma postura cívica dentro dos preceitos que lhes foram apresentados.

A ficha de autoavaliação dos alunos termina com a categoria “Transversalidade Curricular” nos domínios da LP e das TIC, estando cada domínio dividido em subcategorias, tendo como nas categorias anteriores os parâmetros “Sempre”, “Às vezes” e “Raramente”. Passaremos a analisar esta categoria utilizando o mesmo procedimento das categorias anteriores, utilizando para tal as tabelas 27, 28 e 29.

Tabela 27

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de CN (comum), na categoria “Transversalidade Curricular” (N=18)

Categoria - Transversalidade Curricular																
Subcategorias	Domínio da Língua Portuguesa															
	Expresso-me oralmente de forma correta.				Redijo os meus trabalhos sem erros e com clareza.				Compreendo e interpreto diferentes mensagens.							
	1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Sempre	5	28	5	28	7	39	6	33	9	50	9	50				
Às vezes	13	72	13	72	9	50	10	56	9	50	8	44				
Raramente	0	0	0	0	2	11	2	11	0	0	1	6				
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100				
Subcategorias	Domínio das TIC															
	Utilizo o computador para elaboração de trabalhos.				Utilizo a Internet para pesquisar.				Utilizo a plataforma MOODLE.				Comunico através de e-mail.			
	1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sempre	15	83	15	83	15	83	16	89	4	22	4	22	6	33	9	50
Às vezes	3	17	2	11	3	17	2	11	12	67	12	67	10	56	7	39
Raramente	0	0	1	6	0	0	0	0	2	11	2	11	2	11	2	11
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Tabela 28

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de Ing (comum), na categoria “Transversalidade Curricular” (N=18)

Categoria - Transversalidade Curricular													
Subcategorias	Domínio da Língua Portuguesa												
	Expresso-me oralmente de forma correta.				Redijo os meus trabalhos sem erros e com clareza.				Compreendo e interpreto diferentes mensagens.				
	1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sempre	8	44	7	39	9	50	7	39	8	44	9	50	
Às vezes	10	56	11	61	9	50	11	61	10	56	9	50	
Raramente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	

A tabela 28 continua na página seguinte.

Categoria - Transversalidade Curricular																
Subcategorias	Domínio das TIC															
	Utilizo o computador para elaboração de trabalhos.				Utilizo a Internet para pesquisar.				Utilizo a plataforma MOODLE.				Comunico através de e-mail.			
	1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sempre	14	78	13	72	16	89	16	89	4	22	4	22	4	22	5	28
Às vezes	4	22	5	28	2	11	2	11	12	67	12	67	9	50	8	44
Raramente	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	2	11	5	28	5	28
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Tabela 29

Respostas dos alunos da TJ às afirmações da ficha de EVT (comum), na categoria “Transversalidade Curricular” (N=18)

Categoria - Transversalidade Curricular													
Subcategorias	Domínio da Língua Portuguesa												
	Expresso-me oralmente de forma correta.				Redijo os meus trabalhos sem erros e com clareza.				Compreendo e interpreto diferentes mensagens.				
	1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	%
Sempre	9	50	8	44	9	50	8	44	12	67	8	44	
Às vezes	9	50	9	50	9	50	10	56	6	33	10	56	
Raramente	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	

Subcategorias	Domínio das TIC															
	Utilizo o computador para elaboração de trabalhos.				Utilizo a Internet para pesquisar.				Utilizo a plataforma MOODLE.				Comunico através de e-mail.			
	1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP		1.ºP		2.ºP	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sempre	15	83	13	72	14	78	12	67	4	22	4	22	9	50	10	56
Às vezes	2	11	5	28	4	22	6	33	13	72	12	67	8	44	8	44
Raramente	1	6	0	0	0	0	0	0	1	6	2	11	1	6	0	0
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Na categoria “Transversalidade Curricular”, analisaremos em primeiro lugar as subcategorias inerentes ao Domínio da Língua Portuguesa e na fase seguinte as subcategorias do Domínio das TIC. Desta forma, para a subcategoria “Expresso-me

oralmente de forma correta”, verificamos que em CN os maiores valores selecionam o parâmetro “Às vezes” em ambos os períodos com 72%. Em Ing a opção recaiu em “Sempre” (44%) e “Às vezes” (56%) no 1ºP e no 2ºP em “Sempre” (39%) e “Às vezes” (61%). Relativamente a EVT, temos no 1ºP a mesma percentagem (50%) para “Sempre” e “Às vezes”, sendo no 2ºP 44% para “Sempre” e 50% para “Às vezes”, havendo um aluno que refere “Raramente”. Os resultados levam, por maioria, a inferir que os alunos se expressam oralmente de forma correta às vezes, havendo também uma percentagem considerável a declarar que o faz sempre.

No que concerne à subcategoria “Redijo os meus trabalhos sem erros e com clareza”, voltamos a ter valores aproximados nas três disciplinas relativamente aos parâmetros “Sempre” e “Às vezes”. Em CN, no 1ºP “Sempre” (39%) e “Às vezes” (50%), no 2ºP “Sempre” (33%) e “Às vezes” (56%), sendo que nos dois períodos dois alunos optaram pelo parâmetro “Raramente”. Em Ing, no 1ºP 50% para “Sempre” e “Às vezes” e no 2ºP 39% para “Sempre” e 61% para “Às vezes”. Considerando EVT, temos no 1ºP 50% para “Sempre” e “Às vezes”, no 2ºP 44% para “Sempre” e 56% para “Às vezes”. Ainda que se verifiquem valores aproximados entre os dois parâmetros, a maioria dos alunos declara que às vezes redige os seus trabalhos sem erros e com clareza.

Na última subcategoria do Domínio da Língua Portuguesa “Compreendo e interpreto diferentes mensagens”, continuamos com situação idêntica às duas anteriores. Em CN, no 1ºP 50% para “Sempre” e “Às vezes” e no 2ºP 50% para “Sempre” e 44% para “Às vezes”. Em Ing, no 1ºP 44% para “Sempre” e 56% para “Às vezes”, no 2ºP 50% para “Sempre” e “Às vezes”. Tendo agora em consideração EVT, temos para o 1ºP 67% em “Sempre” e 33% em “Às vezes”, no 2ºP 44% para “Sempre” e 56% para “Às vezes”. A análise dos resultados leva a inferir a existência de uma percentagem de alunos muito semelhante, superior a 40%, entre o “Sempre” e o “Às vezes” que considera compreender e interpretar diferentes mensagens.

Através dos resultados expostos averiguamos a existência de uma dualidade, dividida entre os parâmetros “Sempre” e “Às vezes”, relativamente à forma como os alunos percecionam a maneira como se expressam oralmente de forma correta, como

redigem os seus trabalhos sem erros e com clareza e a forma como compreendem e interpretam diferentes mensagens.

Passando ao Domínio das TIC, na subcategoria “Utilizo o computador para elaboração de trabalhos”, verificamos nas três disciplinas uma escolha maioritária no parâmetro “Sempre” nos dois períodos, expresso em (83%; 83%), (78%; 72%), (83%; 72%). Para a subcategoria “Utilizo a internet para pesquisar”, continuamos com a tendência de escolha centrada em “Sempre”, onde se registam os maiores valores (83%; 89%), (89%, 89%), (78%; 67%). Em “Utilizo a plataforma MOODLE” temos a maior percentagem a incidir em “Às vezes” com resultados muito similares (67%; 67%), (67%; 67%), (72%; 67%), havendo dois alunos que em ambos os períodos e nas três disciplinas, à exceção do 1ºP em EVT onde só se verifica um, declaram que “Raramente” utilizam esta plataforma. Na última subcategoria “Comunico através de e-mail”, temos em CN no 1ºP 33% para “Sempre” e 56% para “Às vezes”, no 2ºP 50% para “Sempre” e 39% para “Às vezes”. Em Ing maior incidência em “Às vezes” nos dois períodos (50%; 44%) e EVT no 1ºP 50% para “Sempre” e 44% para “Às vezes”, no 2ºP 56% pra “Sempre” e 44% para “Às vezes”.

Após análise dos resultados constatamos que maioritariamente os alunos utilizam o computador para elaboração de trabalhos e a Internet para pesquisar, não se verificando igual situação na utilização da plataforma MOODLE e na comunicação através de e-mail, onde menos de metade dos alunos às vezes utiliza a plataforma e metade comunica sempre por e-mail.

4.4.2 Instrumentos construídos no âmbito da intervenção

As tabelas a seguir apresentadas dizem respeito à ficha de reflexão quinzenal (anexo 14) aplicada na TJ durante cinco semanas, analisadas de acordo com as categorias: A – “Cumprimento de tarefas”, B – “Dificuldades sentidas”, C – “Estratégias de superação”.

Para a Categoria A – “Cumprimento de tarefas”, apresentam-se as tabelas 30, 31, 32, 33 e 34.

Tabela 30

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (3 a 14 de janeiro) – 1ª semana (N=18)

Categoria A – Cumprimento de tarefas						Data – 3 a 14 de janeiro			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar	11	17	a,b,c,d,f,g,k,l,m,n,p	10	18	a,b,d,f,g,j,l,m,n,p	0	0	_____
Atenção nas aulas	12	19	a,b,c,d,f,g,h,i,j,k,q,r	12	21	b,c,d,f,g,j,l,m,n,o,p,q	2	9	b,c
Tarefas sala de aula	13	20	a,b,c,d,f,g,h,i,j,m,p,q,r	11	19	b,c,d,f,g,j,l,m,o,p,q	16	73	a,b,c,d,f,g,h,i,j,k,l,m,n,p,q,r
Comportamento	14	22	a,b,c,d,f,g,h,i,j,m,n,p,p,r	12	21	b,c,d,f,g,j,l,m,n,o,p,q	4	18	b,c,g,n
TPC	14	22	a,b,c,d,e,f,g,h,j,l,n,o,p,q	12	21	a,b,c,d,f,g,j,l,m,o,p,q	0	0	_____
Total	64	100	-----	57	100	-----	22	100	-----

Tabela 31

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (16 a 31 de janeiro) - 2ª semana (N=18)

Categoria A – Cumprimento de tarefas						Data – 16 a 31 de janeiro			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar	13	21	a,b,c,e,f,g,h,i,j,k,n,p,q	12	18	a,b,c,d,f,g,h,j,l,n,o,p	0	0	_____
Atenção nas aulas	12	20	a,b,c,d,f,g,h,j,k,l,n,p	12	18	a,b,c,d,f,g,h,j,l,p,q,r	17	32	a,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,o,p,q,r
Tarefas sala de aula	11	18	b,d,e,g,h,i,j,k,m,p,r	14	22	a,b,c,d,f,g,h,j,l,m,o,p,q,r	18	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,o,p,q,r
Comportamento	12	20	a,b,c,d,f,g,h,i,j,k,n,p	13	20	a,b,c,d,f,g,h,j,l,n,p,q,r	18	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,o,p,q,r
TPC	13	21	a,b,c,d,f,g,h,j,l,m,n,p,r	14	22	a,b,c,d,e,f,g,h,j,l,m,p,q,r	0	0	_____
Total	61	100	-----	65	100	-----	53	100	-----

Tabela 32

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (1 a 17 de fevereiro) - 3ª semana (N=18)

Categoria A – Cumprimento de tarefas							Data – 1 a 17 de fevereiro		
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar	14	22	a,c,d,f,g,h,i,j,k,l,n,o,p,q	13	21	a,b,c,d,f,g,h,i,j,l,n,p,q	0	0	_____
Atenção nas aulas	13	19	a,b,c,f,g,h,i,j,k,m,p,q,r	11	18	b,c,d,f,g,i,j,l,n,q,r	17	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r
Tarefas sala de aula	13	19	a,b,d,f,g,h,i,j,m,o,p,q,r	12	19	b,c,d,f,g,i,j,l,m,n,q,r	17	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r
Comportamento	12	18	a,d,f,g,h,j,l,n,p,q,r,o	12	19	b,c,d,f,g,i,j,l,n,o,q,r	16	32	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q
TPC	15	22	a,b,c,d,f,g,h,j,l,m,o,p,q,r,n	14	23	a,b,c,d,e,f,g,i,j,l,m,n,q,r	0	0	_____
Total	67	100	-----	62	100	-----	50	100	-----

Tabela 33

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (23 a 29 de fevereiro) - 4ª semana (N=18)

Categoria A – Cumprimento de tarefas							Data – 23 a 29 de fevereiro		
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar	16	22	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,n,o,p,q	14	21	a,b,c,d,f,g,h,i,j,l,n,o,p,q	0	0	_____
Atenção nas aulas	12	16	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,q,r	11	17	a,b,c,d,f,g,i,j,l,q,r	17	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,K,l,m,n,p,q,r
Tarefas sala de aula	16	22	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,o,p,q,r	14	21	a,b,c,d,f,g,h,i,j,l,o,p,q,r	17	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,K,l,m,n,p,q,r
Comportamento	15	20	a,b,c,d,e,f,g,i,j,l,n,o,p,q,r	15	23	a,b,c,d,f,g,h,i,j,l,n,o,p,q,r	16	32	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,K,l,m,n,p,q
TPC	15	20	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,q,r	12	18	a,b,c,d,f,g,i,j,l,m,q,r	0	0	_____
Total	74	100	-----	66	100	-----	50	100	-----

Tabela 34

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria A (5 a 17 de março) - 5ª semana (N=18)

Categoria A – Cumprimento de tarefas						Data – 5 a 17 de março			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar	16	20	a,b,c,d,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r	14	21	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,n,p,q,r	0	0	_____
Atenção nas aulas	16	20	a,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,p,q,r	13	20	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,q,r	17	35	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r
Tarefas sala de aula	16	20	a,b,c,d,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r	15	22	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,p,q	16	34	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,m,n,o,p,q,r
Comportamento	17	20	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r	13	20	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,n,p,r	15	31	a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,n,p,q,r
TPC	16	20	a,b,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r	11	17	a,b,c,d,e,f,i,j,m,n,q	0	0	_____
Total	81	100	-----	66	100	-----	48	100	-----

Na subcategoria “Estudar”, na primeira semana, codificada (1ªS) – 3 a 14 de janeiro – verificam-se valores muito próximos nas disciplinas de CN (17%) e Ing (18%), sendo de 0% em EVT, considerando a vertente mais prática desta disciplina em termos de conteúdos, situação que se manterá, nesta subcategoria, nas restantes semanas. Na segunda semana, codificada (2ªS) – 16 a 31 de janeiro – sobe CN para 21%, mantendo-se Ing nos 18%. Na terceira semana, codificada (3ªS) – 1 a 17 de fevereiro – CN sobe para 22% e Ing para 21%. Na quarta semana, codificada (4ªS) – 23 a 29 de fevereiro – CN mantém os 22% e Ing os 21%, terminando na quinta semana, codificada (5ªS) – 5 a 17 de março – com uma descida de CN para 20%, mantendo-se os 21% em Ing.

Constatamos, na subcategoria “Estudar” que ao longo das semanas os resultados foram similares, com tendência de subida, havendo exceção para a última semana em CN onde se verificou ligeira descida. Nesta tendência de subida é passível de se poder considerar a existência de uma maior responsabilização dos alunos.

Considerando agora a subcategoria “Atenção nas aulas” verifica-se que na 1ªS o resultado foi de 19 % para CN, 21% para Ing e 9% para EVT. Na 2ªS 20% para CN, 18 para Ing e 32% para EVT. Na 3ªS 19% para CN, 18% para Ing e 34% para EVT. Na 4ªS 16% para CN, 17% para Ing e 34% para EVT. Na 5ªS 20% para CN, 21% para Ing e 35% para EVT.

Através desta análise constatou-se maior discrepância de resultados a nível de EVT, que à exceção da 1ª S com 9%, nas restantes os resultados são consideravelmente mais elevados, com percentagem superior a 30%. Havendo ligeiras oscilações em CN e Ing, os resultados são idênticos nas duas disciplinas, levando a inferir que os alunos referem estar mais atentos nas aulas de EVT e com idêntica postura nas aulas de CN e Ing.

No que respeita à subcategoria “Tarefas sala de aula”, verificamos na 1ªS que em CN temos 20%, em Ing 19% e 73% em EVT. Na 2ªS 18% para CN, 22% para Ing e 34% para EVT. Na 3ªS 19% para CN e Ing e 34% para EVT. Na 4ªS 22% para CN, 21% para Ing e 34% para EVT e na 5ªS 20% para CN, 22 para Ing e 34% para EVT.

Continua-se a verificar valores mais elevados em EVT, sendo as outras disciplinas marcadas por ligeiras oscilações e valores entre elas aproximados. Assim, os alunos referem executar com maior empenho as tarefas em sala de aula na disciplina de EVT, havendo postura idêntica nas aulas de CN e Ing.

Para a subcategoria “Comportamento”, temos na 1ªS 22% em CN, 21% em Ing e 18% em EVT. Na 2ªS 20% para CN e Ing, 34% a EVT. Na 3ªS 18% a CN, 19% a Ing e 32% a EVT. Na 4ªS 20% a CN, 23% a Ing e 32% a EVT. Na 5ª e última semana 20% a CN e Ing e 31% a EVT.

Mais uma vez se constata valores mais elevados em EVT e mais aproximados entre CN e Ing, sendo pequenas as oscilações nos valores entre as semanas, exceção em EVT da 1ªS para a 2ªS. Os resultados obtidos permitem verificar que é na disciplina de EVT onde os alunos manifestam valores mais elevados do não cumprimento das tarefas no que concerne ao comportamento.

Na última subcategoria “TPC”, não se verifica qualquer incidência em EVT nas cinco semanas, sendo na 1ªS 22% para CN e 21% para Ing. Na 2ªS 21% para CN e 22% para Ing. Na 3ªS 22% para CN e 23% para Ing. Na 4ªS 20% para CN e 18% para Ing. Na 5ªS 20% para CN e 17% para Ing.

Nesta subcategoria manteve-se a tendência das anteriores com valores aproximados entre CN e Ing e pequenas oscilações entre as cinco semanas. Podemos inferir, através da análise dos resultados, relativamente a EVT, que nas três subcategorias onde houve incidência de resposta, os valores são mais elevados comparativamente às

outras disciplinas, mantendo estas em todas as subcategorias pequenas oscilações ao longo das cinco semanas e valores aproximados entre si. Assim, os alunos no cômputo das suas afirmações revelaram ter uma atitude responsável perante o cumprimento de tarefas.

Continuando a observação da ficha de reflexão quinzenal passamos de seguida à Categoria B “Dificuldades sentidas”, para tal iremos analisar as tabelas 35, 36, 37, 38 e 39.

Tabela 35

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (3 a 14 de janeiro) - 1ª semana (N=18)

Categoria B - Dificuldades sentidas							Data : 3 a 14 de janeiro			
Subcategorias		CN			Ing			EVT		
		f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Sentiu	Compreender /Aplicar conceitos programáticos	16	88	a,b,c,d,e, h,i,j,k,l,m ,n,o,p,q,r	14	66	a,b,c,d,e, f,i,j,k,m,n ,o,p,r	0	0	_____
	Memorizar conceitos	1	6	b	2	10	e,k	0	0	_____
	Executar tarefas	0	0	_____	2	10	e,k	0	0	_____
	Comportamento	0	0	_____	0	0	_____	1	6	f
	Aplicar a técnica (EVT)	—	—	_____	—	—	_____	13	76	a,b,c,d,e,g,i, k,m,n,o,p,q
Não sentiu		1	6	g	3	14	g,l,q	3	18	j,l,r
Total		18	100	-----	21	100	-----	17	100	-----

Tabela 36

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (16 a 31 de janeiro) - 2ª semana (N=18)

Categoria B - Dificuldades sentidas							Data: 16 a 31 de janeiro			
Subcategorias		CN			Ing			EVT		
		f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Sentiu	Compreender /Aplicar conceitos programáticos	11	69	a,c,d,f,g,i,j,k,l,m,p	10	63	d,g,h,i,j,l,n,p,q,r	0	0	_____
	Memorizar conceitos	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Executar tarefas	1	6	o	1	6	o	0	0	_____
	Comportamento	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Aplicar a técnica (EVT)	—	—	_____	—	—	_____	5	31	e,i,o,p,r
Não sentiu		4	25	b,h,n,q	5	31	a,b,c,f,m	11	69	a,b,c,d,f,g,h,j,l,n,q
Total		16	100	-----	16	100	-----	16	100	-----

Tabela 37

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (1 a 17 de fevereiro) - 3ª semana (N=18)

Categoria B - Dificuldades sentidas							Data: 1 a 17 de fevereiro			
Subcategorias		CN			Ing			EVT		
		f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Sentiu	Compreender /Aplicar conceitos programáticos	14	78	b,d,g,h,i,j ,k,l,m,o,p ,q,r	6	38	d,j,k,o,p,r	0	0	_____
	Memorizar conceitos	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Executar tarefas	0	0	_____	1	6	c	0	0	_____
	Comportamento	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Aplicar a técnica (EVT)	—	—	_____	—	—	_____	1	6	j
Não sentiu		4	22	a,c,f,n	9	56	a,b,f,g,i,l,m,n,q	17	94	a,b,c,d,e,f,g,h,i,k,l,m,n,o,p,q,r
Total		18	100	-----	16	100	-----	18	100	-----

Tabela 38

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (23 a 29 de fevereiro) - 4ª semana (N=18)

Categoria B - Dificuldades sentidas							Data: 23 a 29 de fevereiro			
Subcategorias		CN			Ing			EVT		
		f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Sentiu	Compreender /Aplicar conceitos programáticos	8	44	b,d,e,j,k,l ,m,o	10	59	b,d,f,h,j,k ,m,o,p,r	0	0	_____
	Memorizar conceitos	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Executar tarefas	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Comportamento	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
	Aplicar a técnica (EVT)	—	—	_____	—	—	_____	5	29	e,j,m,o,p
Não sentiu		10	56	a,c,f,g,h,i ,n,p,q,r	7	41	a,c,g,i,l,n,q	12	71	a,b,c,d,g,h,i ,k,l,n,q,r
Total		18	100	-----	17	100	-----	17	100	-----

Tabela 39

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria B (5 a 17 de março) - 5ª semana (N=18)

Categoria B - Dificuldades sentidas							Data: 5 a 17 de março		
Subcategorias		CN			Ing			EVT	
		f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%
Sentiu	Compreender /Aplicar conceitos programáticos	10	63	b,c,e,h,i,j,k,l,m,o	7	41	a,b,h,j,k,o,r	0	0
	Memorizar conceitos	0	0	_____	0	0	_____	0	0
	Executar tarefas	0	0	_____	0	0	_____	0	0
	Comportamento	1	6	d	0	0	_____	0	0
	Aplicar a técnica (EVT)	—	—	_____	—	—	_____	11	69
Não sentiu		5	31	a,f,n,q,r	10	59	c,d,f,g,i,l,m,n,q	5	31
Total		16	100	-----	17	100	-----	16	100

A análise dos resultados da Categoria B “Dificuldades sentidas”, através da sua primeira subcategoria “Compreender/Aplicar conceitos programáticos”, aponta na 1ªS para 88% em CN e 66% em Ing, não se verificando qualquer percentagem em EVT, situação que nesta disciplina se vai manter nas duas subcategorias seguintes.

Na 2ªS 69% para CN e 63% para Ing.

Na 3ªS 78% em CN e 38% em Ing.

Na 4ªS 44% em CN e 59% em Ing.

Na 5ªS 63% em CN e 41% em Ing.

Pelos resultados obtidos apuramos que na disciplina de EVT os alunos manifestam não revelar qualquer dificuldade em compreender e aplicar os conceitos programáticos, o mesmo não se verificando nas outras disciplinas onde essa dificuldade é apontada.

Na subcategoria “Memorizar conceitos”, no que concerne à 1ªS, verificamos 6% em CN e 10% em Ing; nas restantes semanas 0% em todas as disciplinas.

Os alunos manifestam não sentir dificuldade na memorização de conceitos.

Continuando com a subcategoria “Executar tarefas”, temos na 1ªS 0% a CN e EVT e 10% a Ing.

Na 2ªS 6% a CN e Ing e 0% a EVT.

Na 3ªS 0% a CN e EVT e 6% a Ing.

Na 4ª e 5ªS, 0% para as três disciplinas.

À semelhança da subcategoria anterior os alunos manifestam não revelar dificuldade na execução de tarefas.

Passando à subcategoria “Comportamento”, na 1ªS apenas se verificou em EVT uma percentagem de 6%, sendo de 0% nas outras disciplinas.

Na 2ª, 3ª e 4ªS, 0% em todas as disciplinas.

Na 5ªS 6% em CN e 0% nas restantes.

Constatamos que a esmagadora maioria dos alunos demonstrou não sentir dificuldade em termos comportamentais no cômputo das suas atividades letivas.

Na última subcategoria “Aplicar a técnica (EVT)”, específica da disciplina de EVT, verificamos uma incidência de 76% na 1ªS, 31% na 2ªS, 6% na 3ªS, 29% na 4ªS e 69% na 5ªS.

Os alunos manifestam não sentir dificuldades na disciplina de EVT relativamente à aplicação da técnica.

Ao longo das cinco semanas verificamos a existência de alunos que não sentiu qualquer tipo de dificuldade nas subcategorias definidas. Assim, na 1ªS 6% em CN, 14% em Ing e 18% em EVT. Na 2ªS 25% em CN, 31% em Ing e 69% em EVT. Na 3ªS, 22% em CN, 56% em Ing e 0% em EVT. Na 4ªS 56% em CN, 41% em Ing e 71% em EVT. Na 5ªS 31% em CN, 59% em Ing e 31% em EVT.

Na reflexão efetuada, ao longo de cinco semanas, os alunos revelaram sentir maiores dificuldades na compreensão e aplicação de conceitos programáticos, o mesmo não acontecendo relativamente à memorização de conceitos e execução de tarefas, bem como nas questões comportamentais, revelando, no entanto dificuldades na aplicação de questões técnicas na disciplina de EVT.

A categoria C “Estratégias de superação” é a última desta ficha de reflexão, composta, à semelhança das anteriores, por um conjunto de subcategorias, que passaremos a analisar, através das tabelas 40, 41, 42, 43 e 44.

Tabela 40

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (3 a 14 de janeiro) - 1ª semana (N=18)

Categoria C - Estratégias de superação						Data – 3 a 14 de janeiro			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico	4	15	d,l,m,o	4	21	a,b,m,o	0	0	_____
Estudar mais (considerando o global dos conteúdos)	13	50	a,b,c,e,f,h,i,j,k,n,p,q,r	12	63	c,d,e,f,h,i,j,k,n,p,q,r	0	0	_____
Fazer TPC	2	8	k,r	0	0	-----	0	0	-----
Estar mais atento nas aulas	4	15	d,h,j,k	2	11	h,k	7	37	e,f,h,j,k,q,r
Pedir ajuda ao professor e/ou colegas	3	12	c,p,q	0	0	_____	3	16	c,g,i
Melhorar o comportamento	0	0	_____	1	5	h	5	26	f,h,k,m,o,
Praticar a técnica (EVT)	___	___	_____	___	___	_____	4	21	a,c,d,p
Total	26	100	-----	19	100	-----	19	100	-----

Tabela 41

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (16 a 31 de janeiro) - 2ª semana (N=18)

Categoria C - Estratégias de superação						Data – 16 a 31 de janeiro			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico	1	3	k	3	18	g,h,n	1	8	a
Estudar mais (considerando o global dos conteúdos)	13	45	b,c,e,f,g,i,j,k,l,n,o,q,r	11	64	c,d,e,f,i,j,k,l,p,q,r	1	8	q
Fazer TPC	1	3	k	0	0	-----	0	0	-----
Estar mais atento nas aulas	9	31	d,e,f,h,i,k,l,m,o	3	18	f,h,o	5	42	c,e,i,j,k
Pedir ajuda ao professor e/ou colegas	3	11	l,n,q	0	0	_____	3	25	f,n,r
Melhorar o comportamento	2	7	h,o	0	0	_____	2	17	h,k,
Praticar a técnica (EVT)	___	___	_____	___	___	_____	0	0	_____
Total	29	100	-----	17	100	-----	12	100	-----

Tabela 42

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (1 a 17 de fevereiro) - 3ª semana (N=18)

Categoria C - Estratégias de superação						Data –1 a 17 de fevereiro			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico	1	5	d	0	0	_____	1	25	j
Estudar mais (considerando o global dos conteúdos)	16	72	a,b,c,e,g,h,i,j,k,l,m,n,o,p,q,r	15	71	a,c,d,e,f,h,i,j,k,l,m,n,o,p,r	0	0	_____
Fazer TPC	1	5	k	1	5	k	0	0	_____
Estar mais atento nas aulas	4	18	d,i,k,l	4	19	c,d,h,k	1	25	i
Pedir ajuda ao professor e/ou colegas	0	0	_____	1	5	K	0	0	_____
Melhorar o comportamento	0	0	_____	0	0	_____	2	50	K,l
Praticar a técnica (EVT)	___	___	_____	___	___	_____	0	0	_____
Total	22	100	-----	21	100	-----	4	100	-----

Tabela 43

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (23 a 29 de fevereiro) - 4ª semana (N=18)

Categoria C - Estratégias de superação						Data – 23 a 29 de fevereiro			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico	2	9	m,o	3	14	h,m,r	3	43	a,j,o
Estudar mais (considerando o global dos conteúdos)	13	59	a,b,c,d,e,f,j,k,l,m,n,p,r	12	54	a,b,c,e,f,h,j,k,m,n,o,p	0	0	_____
Fazer TPC	2	9	i,k	3	14	h,i,k	0	0	_____
Estar mais atento nas aulas	3	14	d,i,k	3	14	d,h,i	3	43	e,i,m
Pedir ajuda ao professor e/ou colegas	2	9	b,k	1	4	h	0	0	_____
Melhorar o comportamento	0	0	_____	0	0	_____	0	0	_____
Praticar a técnica (EVT)	___	___	_____	___	___	_____	1	14	q
Total	22	100	-----	22	100	-----	7	100	-----

Tabela 44

Ficha de reflexão quinzenal – Categoria C (5 a 17 de março) - 5ª semana (N=18)

Categoria C - Estratégias de superação						Data – 5 a 17 de março			
Subcategorias	CN			Ing			EVT		
	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno	f	%	Código do aluno
Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico	3	13	c,o,p	2	12	o,p	5	28	b,c,j,o,p
Estudar mais (considerando o global dos conteúdos)	11	46	a,b,e,f,j,k,l,m,n,q,r	12	70	a,c,d,e,f,g,i,j,k,m,n,r	0	0	_____
Fazer TPC	2	8	i,k	1	6	k	0	0	-----
Estar mais atento nas aulas	5	21	f,h,i,j,k	1	6	k	8	44	a,d,e,f,h,i,k,q
Pedir ajuda ao professor e/ou colegas	2	8	e,r	0	0	_____	0	0	_____
Melhorar o comportamento	1	4	h	1	6	h	4	22	h,i,k,n
Praticar a técnica (EVT)	___	___	_____	___	___	_____	1	6	r
Total	24	100	-----	17	100	-----	18	100	-----

Em relação à subcategoria “Estudar/trabalhar mais o conteúdo específico”, na 1ªS não se verificou qualquer incidência em EVT, sendo em CN de 15% e em Ing de 21%. Na 2ªS 3% em CN, 18% em Ing e 8% em EVT. Na 3ªS registou-se 5% em CN, 0% em Ing e 25% em EVT. Na 4ªS 9% em CN, 14% em Ing e 43% em EVT e na 5ªS 13% em CN, 12% em Ing e 28% em EVT. Verifica-se, nesta subcategoria, valores baixos e aproximados nas disciplinas de CN e Ing, sendo que se registam valores mais elevados em EVT.

Se por um lado os alunos não sentem necessidade de estudar muito mais os conteúdos onde sentem maiores dificuldades, em CN e Ing, já em EVT, cruzando os dados com a categoria anterior, na subcategoria “Aplicar a técnica”, onde revelam dificuldades na sua aplicação, verificamos a necessidade de uma maior dedicação ao conteúdo onde sentem maiores dificuldades.

Para a subcategoria “Estudar mais (considerando o global dos conteúdos)”, temos na 1ªS 50% em CN, 63% em Ing e 0% em EVT. Na 2ªS 45% a CN, 64% a Ing e 8% a EVT. Na 3ªS 72% a CN, 71% a Ing e 0% a EVT. Na 4ªS 59% a CN, 54% a Ing e 0% a EVT. Na 5ªS 46% a CN, 70% a Ing e 0% a EVT. A análise dos resultados permite inferir que à exceção da disciplina de EVT onde os alunos não sentem necessidade de estudar mais, nas restantes

disciplinas essa necessidade é notória dado se verificar percentagens geralmente acima dos 50% ao longo das cinco semanas. Mais uma vez se verifica que a necessidade de uma maior dedicação ao estudo em EVT é nos conteúdos em que há dificuldade em aplicar a técnica que está a ser trabalhada, ou seja, em conteúdos específicos.

Para a subcategoria “Fazer TPC”, temos na 1ªS 8% em CN, 0% em Ing e EVT. Na 2ªS 3% em CN e 0% em Ing e EVT. Na 3ªS 5% em CN e Ing e 0% em EVT. Na 4ªS 9% em CN, 14% em Ing e 0% em EVT. Na 5ªS 8% em CN, 6% em Ing e 0% em EVT. É possível observar pelos resultados que, como estratégia de superação das suas dificuldades, os alunos dão pouca importância à elaboração dos trabalhos marcados para casa, sendo CN a disciplina onde esse aspeto é mais valorizado.

Na subcategoria “Estar mais atento nas aulas”, na 1ªS o valor é de 15% para CN, 11% para Ing e 37% para EVT. Na 2ªS 31% para CN 18% para Ing e 42% para EVT. Na 3ªS 18% para CN, 19% para Ing e 25% para EVT. Na 4ªS 14% para CN e Ing, 43% para EVT. Na 5ªS 21% para CN, 6% para Ing e 44% para EVT. Pela análise destes resultados constatamos que é na disciplina de EVT onde os alunos sentem maior necessidade de estarem mais atentos nas aulas, estando as outras disciplinas com resultados mais baixos e aproximados entre si.

Passando à subcategoria “Pedir ajuda ao professor e/ou colegas”, na 1ªS 8% em CN e 0% nas outras duas. Na 2ªS 11% em CN, 0% em Ing e 25% em EVT. Na 3ªS 0% em CN e EVT, 5% em Ing. Na 4ªS 9% em CN, 4% em Ing e 0% em EVT. Na 5ªS 8% em CN e 0% nas outras duas. Através dos resultados apresentados, constatamos que é na disciplina de CN onde os alunos sentem maior necessidade de pedir ajuda ao professor.

Perante a subcategoria “Melhorar o comportamento” verificamos que na 1ªS CN não obteve 0%, 5% para Ing e 26% para EVT. Na 2ªS 7% para CN, 0% para Ing e 17% para EVT. Na 3ªS 0% para CN e Ing e 50% para EVT. Na 4ªS 0% em todas as disciplinas. Na 5ªS 4% em CN, 6% em Ing e 22% em EVT. Após análise dos resultados ao longo das cinco semanas, verificamos que é na disciplina de EVT onde os alunos sentem maior necessidade de melhorar o seu comportamento.

A última subcategoria “Praticar a técnica”, respeitante à ficha de reflexão quinzenal e à última categoria, diz apenas respeito à disciplina de EVT. Na 1ªS a incidência

foi de 21%. Na 2ªS e 3ªS de 0%. Na 4ªS de 14% e 6% na 5ªS. Como estratégia de superação das suas dificuldades os alunos declaram não sentir, na disciplina de EVT, grande necessidade de praticar a técnica.

Perante a análise dos resultados da categoria “Estratégias de superação”, apuramos, no cômputo das três disciplinas, que os alunos apontam como maior necessidade o facto de necessitarem de estudar mais e estar mais atentos nas aulas.

4.5 Apresentação e discussão dos resultados relativos à avaliação sumativa da TJ e TM

Tal como ficou referido anteriormente, no capítulo III – Metodologia - Registos de avaliação sumativa - com o objetivo de se proceder a uma análise comparativa dos níveis atingidos pelos alunos, na TJ e TM, foram utilizadas as pautas de avaliação dos dois primeiros períodos letivos, que passaremos a analisar, em primeiro lugar os dados referentes à TJ, através da tabela 45 e dos gráficos 17, 18 e 19.

Tabela 45

Resultados da avaliação sumativa da TJ – 1ªP e 2ªP

Alunos	1º Período			2º Período		
	CN	Ing	EVT	CN	Ing	EVT
a	5	4	4	4	4	4
b	5	5	5	5	5	5
c	4	3	3	4	3	3
d	4	4	4	4	4	4
e	3	3	3	3	2	3
f	5	5	5	5	5	5
g	5	5	5	5	5	5
h	3	3	4	4	3	4
i	3	4	3	4	4	3
j	3	3	3	3	4	3
k	2	3	3	3	2	3
l	4	4	4	4	4	4
m	3	4	3	4	4	3
n	4	5	4	4	5	4
o	3	4	3	4	4	3
p	3	3	3	3	2	3
q	4	5	4	4	5	5
r	3	3	3	3	2	3
Média Disciplina	3,67	3,89	3,67	3,89	3,72	3,72

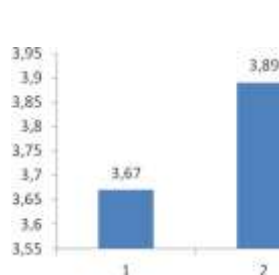


Gráfico 17 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de CN-TJ

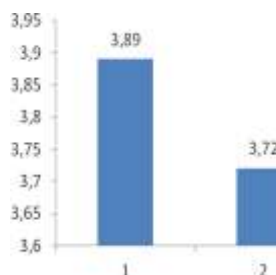


Gráfico 18 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de Ing-TJ

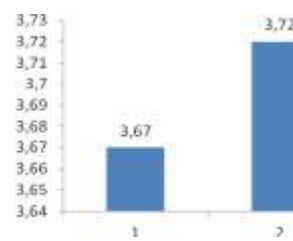


Gráfico 19 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de EVT-TJ

Fazendo uma análise por disciplina, na comparação entre o 1ºP e o 2ºP, do explanado nos gráficos 17, 18 e 19, verificamos que em CN a média da disciplina no 1ºP foi de 3,67% e no 2ºP de 3,89%. Em Ing, no 1ºP a média foi de 3,89% e no 2ºP de 3,72% e em EVT, no 1ºP de 3,67% e no 2ºP 3,72%. Nas disciplinas de CN e EVT, a média subiu do primeiro para o segundo período, na disciplina de Ing, dá-se a situação contrária, havendo uma descida na média da disciplina. Perante a constatação deste facto, questionou-se a professora da disciplina de Ing na entrevista que no subcapítulo seguinte será analisada.

Através da tabela 45 verificamos que em CN, TJ, apenas um aluno desceu o nível, de cinco para quatro, 12 mantiveram e cinco subiram. Dos alunos que subiram, um subiu de dois para três, foi o aluno “K”. Os alunos “b”, “f” e “g” mantiveram o nível cinco.

Comparando estes resultados com o que os alunos declararam na ficha de reflexão quinzenal, verificamos que na categoria A – Cumprimento de tarefas – o aluno “K”, cujo nível subiu de dois para três, declara estudar e estar com atenção nas aulas; na categoria B – Dificuldades sentidas, refere ter mais dificuldades em compreender/aplicar os conceitos programáticos e na categoria C – Estratégias de superação, refere que tem de estudar mais (considerando o global dos conteúdos), fazer o TPC e estar mais atento nas aulas.

Os alunos que mantiveram o nível cinco, “b;f;g”, na categoria A - Cumprimento de tarefas, referem que estudam, estão atentos nas aulas, cumprem as tarefas da sala de aula e o que diz respeito ao comportamento e elaboram o TPC. Na categoria B – Dificuldades sentidas, o aluno “b” é o que declara com maior incidência sentir dificuldades em compreender/aplicar conceitos programáticos, verificando-se fraca incidência nas restantes subcategorias. Categoria C – Estratégias de superação, os alunos

“b” e “f” declaram necessitar de estudar mais (considerando o global dos conteúdos), verificando-se fraca incidência nas restantes subcategorias.

A análise dos resultados permite inferir que o preenchimento da ficha de reflexão quinzenal trouxe aos alunos uma mais-valia no que diz respeito à reflexão para a tomada de consciência do grau de cumprimento de tarefas, das dificuldades que sentem e do que necessitam de fazer para superar essas dificuldades.

Passando à análise da tabela 45 no que concerne à disciplina de Ing, TJ, verifica-se que os alunos “e; k; p; r” desceram o seu nível de três para dois, num total de quatro alunos, dos restantes alunos, 13 mantiveram o nível três, quatro ou cinco, sendo que o aluno “j” subiu o nível de três para quatro.

Da comparação dos resultados com o que os alunos declararam na ficha de reflexão quinzenal, verificamos que na categoria A – Cumprimento de tarefas – os alunos “e; k; p; r”, que desceram o seu nível de três para dois, apenas na última semana o aluno “e” refere ter cumprido as tarefas enunciadas. O aluno “k” não faz qualquer alusão a este cumprimento, enquanto os alunos “p” e “r” declaram cumprir as tarefas com maior incidência nas primeiras semanas, sendo o aluno “r” o mais constante nesse cumprimento. Na categoria B – Dificuldades sentidas, na primeira semana os quatro alunos declaram sentir dificuldades em compreender/aplicar conceitos programáticos e os alunos “e, k” em memorizar conceitos e executar tarefas. Nas restantes semanas o aluno “e” não declara sentir dificuldades, havendo incidências dos restantes. Na categoria C – Estratégias de superação, verifica-se na primeira semana que os quatro alunos sentem necessidade de estudar mais, diminuindo essa necessidade ao longo das semanas, mantendo-se apenas o aluno “k” com regularidade a manifestar a necessidade de ultrapassar as dificuldades.

Através desta análise é possível inferir, através os resultados analisados, que o aluno “e” que só revelou cumprir as tarefas na última semana e sentir dificuldades na primeira não se propôs na maioria das semanas tentar ultrapassá-las, excetuando a primeira onde refere a necessidade de estudar mais (considerando o global dos conteúdos). Ao contrário, o aluno “k” que não fez qualquer alusão ao cumprimento de tarefas é o que vai referir sentir mais dificuldades e tentar superá-las. Os alunos “p; r”

declaram cumprir as tarefas apenas nas primeiras semanas, sentir dificuldades mas ao longo das semanas vão diminuindo o esforço para as superar. Assim, dos quatro alunos, apenas o “k” se propôs superar as dificuldades sentidas, ainda que o esforço não tenha sido suficiente, considerando o nível atingido.

Quanto ao aluno “j”, que subiu o nível de três para quatro, declarou cumprir as tarefas, sentir mais dificuldades em compreender/aplicar conceitos programáticos e propôs estudar mais como estratégia de superação das dificuldades, facto que se refletiu positivamente no resultado obtido.

A análise da tabela 45 no que concerne à disciplina de EVT, TJ, leva a constatar que 17 alunos mantiveram o resultado e apenas o aluno “q” subiu o nível de quatro para cinco. Comparando os resultados com o declarado na ficha de reflexão quinzenal relativamente a este aluno, verificamos que refere cumprir as tarefas propostas, na maioria das semanas não sentir dificuldades e para as superar salienta, com maior incidência, estar atento nas aulas.

Passamos de seguida à análise dos resultados referentes à TM, através da tabela 46 e dos gráficos 20, 21 e 22.

Tabela 46

Resultados da avaliação sumativa da TM – 1ºP e 2ºP

Alunos	1º Período			2º Período		
	CN	Ing	EVT	CN	Ing	EVT
m1	3	3	5	3	3	5
m2	4	5	4	4	5	4
m3	4	4	5	4	4	5
m4	4	5	4	4	5	5
m5	2	2	4	3	2	3
m6	4	3	3	4	4	3
m7	4	5	4	4	5	4
m8	4	3	4	4	3	5
m9	3	3	3	2	3	3
m10	2	2	3	2	2	3
m11	4	4	4	4	4	4
m12	4	3	4	4	3	4
m13	4	3	3	3	3	3
m14	3	4	4	3	4	4
m15	2	2	3	Aluno transferido		
m16	4	3	3	4	3	3
m17	3	3	4	3	3	4
m18	2	2	3	2	2	3
Média Disciplina	3,33	3,28	3,72	3,35	3,41	3,82

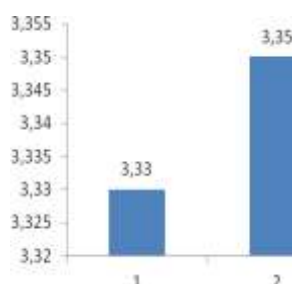


Gráfico 20 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de CN-TM

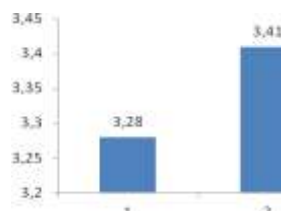


Gráfico 21 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de Ing-TM

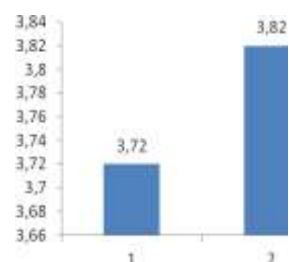


Gráfico 22 – Comparação 1ºP e 2ºP disciplina de EVT-TM

Analisando agora os resultados por disciplina relativos à TM, verificamos que em CN no 1ºP a média foi de 3,33% e de 3,35% no 2ºP. Na disciplina de Ing, no 1ºP o resultado foi de 3,28% e no 2ºP de 3,41% e em EVT, 3,72% no 1ºP e 3,82% no 2ºP.

Da análise efetuada concluímos, contrariamente ao verificado na TJ, que do 1ºP para o 2ºP, em todas as disciplinas se verificou melhoria de resultados; no entanto, a média dos níveis é mais baixa para todas as disciplinas com exceção de EVT.

Analisando a tabela 46, numa análise feita para 17 alunos, considerando que um foi transferido, verificamos que em CN, TM, dois alunos desceram o nível, sendo um de nível três para nível dois e outro de nível quatro para nível três, 14 mantiveram e um subiu. Na disciplina de Ing, 16 alunos mantiveram o nível e um subiu de três para quatro. Na disciplina de EVT, 14 mantiveram, dois subiram de quatro para cinco e um desceu de quatro para três.

Triangulando os resultados entre as três disciplinas, verificamos que os alunos m1, m2, m3, m7, m10, m11, m12, m14, m16, m17 e m18 mantiveram o nível; os alunos m4 e m8, subiram a EVT, o aluno m5 subiu a CN e desceu a EVT, o aluno m6 subiu a EVT e os alunos m9 e m13 desceram a CN. O aluno m5 foi o que apresentou, no cômputo das três disciplinas, maior oscilação nos resultados, considerando que subiu a CN, manteve a Ing e desceu a EVT.

A última parte deste capítulo diz respeito à análise das três entrevistas feitas às professoras de CN, Ing e EVT, da TJ, cujos resultados integram o subcapítulo seguinte.

4.6 Apresentação e discussão dos resultados relativos às entrevistas

Com o objetivo de se proceder à análise das entrevistas feitas às professoras que integram o estudo (J1, J2 e J3), utilizou-se no tratamento de dados, como ficou referido no capítulo III - Metodologia, a análise de conteúdo, considerando-se que se trata de um procedimento de reconhecimento e organização de evidências acumuladas, pretendendo-se que o investigador fique com ideias mais claras sobre a temática em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). A transcrição integral das entrevistas a J1, J2 e J3 encontra-se nos anexos 15, 16 e 17, respetivamente.

Tendo por base o “corpo” das entrevistas, respeitando sempre o seu conteúdo, definiram-se quatro categorias, cada uma delas com subcategorias, já anteriormente apresentadas, que passamos a recordar: na categoria “Identificação de perceções sobre autoavaliação das aprendizagens”, temos a subcategoria “Perceções do professor relativas à autoavaliação”. Relativamente à categoria “Importância atribuída à autoavaliação das aprendizagens”, surgiram as subcategorias “Papel da autoavaliação na regulação das aprendizagens”, “Papel da autoavaliação na alteração de comportamentos dos alunos” e “Instrumentos de autoavaliação utilizados”. Para a categoria “Contributo da autoavaliação no desenvolvimento da autonomia dos alunos”, temos as subcategorias “Associação entre a autoavaliação e o sucesso académico” e “Importância da autoavaliação na formação de alunos autónomos” e para a categoria “Impacto da autoavaliação na alteração de práticas do professor”, as subcategorias “Perceções sobre o impacto da autoavaliação”, “Aspetos mais relevantes que resultaram da aplicação dos instrumentos reformulados/construídos” e “Aspetos a alterar/manter”.

No âmbito da categoria “Identificação de perceções sobre autoavaliação das aprendizagens”, verifica-se que J1 considera ser a autoavaliação um aspeto importante da avaliação uma vez que permite saber a opinião dos alunos sobre as suas aprendizagens e o seu trabalho; J2 vê a autoavaliação como a forma de os alunos tomarem consciência das suas dificuldades e potencialidades e, ao mesmo tempo, segundo as suas palavras *“perceberem a correspondência entre o seu trabalho e empenho e o resultado final”*; para J3 a autoavaliação permite aos alunos tornarem-se mais responsáveis e valorizarem o seu

trabalho. Enquanto J1 percebe a autoavaliação no que pode ser uma mais-valia para o professor, J2 e J3 têm uma percepção direcionada para o aluno.

Constatamos, cruzando estes resultados com os obtidos nos questionários, não ter havido alteração significativa por parte das professoras da TJ, em termos de percepção das finalidades da autoavaliação uma vez a maioria das professoras a considera uma mais-valia direcionada para o aluno.

Na categoria “Importância atribuída à autoavaliação das aprendizagens”, no que concerne à regulação das aprendizagens, J1 salienta que através da autoavaliação os alunos são levados a ter que pensar e refletir sobre os aspetos de aprendizagem que não correram bem, sobre o que falhou no estudo em casa ou no trabalho desenvolvido na aula, considera que *“foi bastante produtivo para alguns alunos na superação das suas dificuldades”*. Dá ênfase ao facto de os alunos se poderem aperceber quer das dificuldades que iam persistindo quer das aprendizagens que realizavam. Para J2 a autoavaliação permitiu aos bons alunos identificar e aplicar as *“suas próprias boas práticas”*, enquanto nos alunos portadores de algumas dificuldades esta serviu para aprenderem a *“identificar a diferença entre as suas próprias dificuldades, a sua falta de empenho ou o estudo irregular ou ausência do mesmo”*. Nesta continuidade, J3 considera que a autoavaliação tornou os alunos mais interventivos e questionadores, mais confiantes e capazes de resolver as suas dificuldades.

Relativamente ao papel que a autoavaliação tem na alteração do comportamento dos alunos, J1 salienta que se verificaram alterações *“sobretudo ao nível da responsabilidade e do rigor”*, uma vez que eles iam tomando consciência que as maiores falhas se deviam ao fraco estudo, à não realização das tarefas marcadas para casa e na não aposta na leitura. Segundo J2, a alteração foi perceptível a nível dos *“hábitos de trabalho, sentido de responsabilidade e nas aprendizagens”*. Na mesma perspetiva, J3 salienta *“melhorou o comportamento e a aprendizagem ... há um cuidado maior, uma maior preocupação na forma como fazem e como reagem”*, considera os alunos mais disciplinados e defende a ideia de que esta forma de ver a avaliação deveria ser uma *“prática aplicada em todas as disciplinas”*, o resultado prático deste estudo contribuiu para que os alunos *“tomassem consciência do seu comportamento”*.

Quanto aos instrumentos de autoavaliação utilizados, para lá da ficha de autoavaliação aplicada no final do período letivo e da ficha de reflexão quinzenal, J1 utilizou a autoavaliação das fichas de avaliação através de uma grelha que surgiu no âmbito deste estudo, que acabou por não ser aplicada às três disciplinas em virtude do elevado número de dados a tratar, onde os alunos após a entrega da ficha de avaliação, referimo-nos a ficha de avaliação sumativa, verificariam as questões onde não tinham acertado e na grelha procurariam o item adequado à razão do erro, seguia-se um período de reflexão para a procura de estratégias que visavam melhorar o desempenho. J2 refere que utiliza a autoavaliação oral, inerente à disciplina e a ficha de autoavaliação existente no manual, no final de cada unidade, sendo que J3 diz não ter utilizado outros instrumentos de autoavaliação, servindo-se dos aplicados em função deste estudo para um questionamento oral de reflexão.

Analisando a categoria “Contributo da autoavaliação no desenvolvimento da autonomia dos alunos”, na subcategoria “Associação entre a autoavaliação e o sucesso académico”, salientamos a questão colocada apenas a J2 em virtude de ter sido na sua disciplina onde se verificou, através da análise dos resultados da avaliação sumativa, analisados no subcapítulo anterior, uma descida mais acentuada de níveis. Assim, J2 faz saber que a descida de nível do primeiro para o segundo período se deve a um conjunto de dificuldades inerentes aos alunos, onde se enquadram dificuldades de aprendizagem, pese embora todas as estratégias utilizadas para a superação dessas dificuldades. Considera que *“todos estes alunos aprenderam a detetar as razões das suas dificuldades através das suas autoavaliações, só que ainda não conseguiram superar”*.

No que concerne à importância da autoavaliação na formação de alunos autónomos, J1 salienta que *“no âmbito deste estudo não consigo avaliar o aspeto da autonomia nos alunos”*, admite a probabilidade de ter ajudado ainda que outros fatores possam igualmente ter contribuído. Na ótica de J2, tanto em alunos como em professores, a criação de uma boa prática de autoavaliação conduz a um bom hábito de trabalho, tendo o seu tempo de maturação, mas se os alunos *“interiorizarem mecanismos de autoavaliação e os aplicarem nos seus métodos de trabalho”* ficarão mais autónomos

no que concerne ao seu processo de aprendizagem; J3 é de opinião que o estudo teve maior impacto nos alunos *“mais esprevidados”*, tornando-os mais curiosos pelo saber.

Finalmente, para a categoria “Impacto da autoavaliação na alteração de práticas do professor”, verificamos, relativamente às percepções, ter J1 considerado que a ficha de autoavaliação quinzenal foi a que surtiu mais efeito relativamente ao trabalho que os alunos desenvolveram na disciplina e “nos erros cometidos nas fichas de avaliação”. Para a obtenção de resultados considera curto o tempo de aplicação do estudo, embora aguarde os resultados do mesmo para sobre eles poder refletir. Para J2 a aplicação das duas fichas de autoavaliação foi adequada, ainda que o tempo de aplicação tenha sido escasso. No seguimento desta análise, J3 defende que esta forma de fazer autoavaliação fez com que os alunos se *“tornassem mais autónomos e mais empenhados ... é uma autoavaliação mais sistemática o que a torna muito positiva ... penso que torna os alunos mais críticos face ao trabalho”*.

Em aspetos a alterar ou manter, J1 referiu que a autoavaliação praticada apenas no final do período letivo é pouco, pelo que criaria fichas de autoavaliação intermédias que conduzam à reflexão dos alunos sobre o seu trabalho e à procura de formas mais adequadas para melhorar o seu estudo, levando à obtenção de melhores resultados. Seria uma postura indutora de maior trabalho colaborativo entre os professores. Por seu turno J2 salienta que introduziria novas questões na ficha de autoavaliação que permitissem refletir sobre outros aspetos do processo, tais como: *“O que é que eu aprendi que gostei mais? Porquê?”*, *“Como aluno, o que é que eu faço para obter bons resultados?”*. Terminou J2 a sua entrevista referindo *“este estudo alterou os meus comportamentos, não só em relação aos alunos, mas também em relação às práticas de autoavaliação dos alunos. Quando se lhes dá a devida oportunidade, eles são excelentes críticos e avaliadores de si próprios e dos outros. E por vezes não lhes damos o devido valor”*. Em último lugar temos a opinião de J3 ao referir que os alunos poderiam ter feito *“uma avaliação escrita sobre este processo”* e que o fator tempo é limitador para qualquer trabalho, considerando que a disciplina tem muitos projetos o que não deixa tempo para tudo.

Pela análise efetuada às entrevistas, verificamos que as intervenientes no estudo, salientando as limitações que são inerentes à autoavaliação, com especial incidência no tempo limitado para a sua realização, consideraram ser a autoavaliação uma forma adequada para o desenvolvimento da reflexão, melhoria de comportamento e da autonomia dos alunos, bem como uma forma adequada de promover o trabalho colaborativo entre os professores, a alteração do comportamento perante os alunos e as práticas letivas.

O cruzamento destes resultados com os obtidos anteriormente permite constatar que este grupo de professoras inquiridas é de opinião que a autoavaliação permite ao aluno identificar dificuldades e progressos na sua aprendizagem, ajudá-lo a progredir nessa aprendizagem de forma regulada, levá-lo a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, desenvolver nele atitudes de responsabilidade, fazer escolhas informadas sobre a sua aprendizagem, refletir sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades, desenvolver a autonomia na aprendizagem, desenvolver a autoestima e ajudar a aprender.

Relativamente aos instrumentos e momentos de autoavaliação, de uma utilização da ficha elaborada pelo grupo disciplinar no final da unidade curricular passou-se à utilização de mais instrumentos com aplicação temporal mais reduzida, instrumentos construídos de forma colaborativa, contribuindo para o postulado defendido por Barreiro (2009):

Assim sou como professora e faço o que amo fazer: em planos de possibilidade e de esperança (ar)risco o que julgo ser a eficácia e a beleza do processo educativo – o sucesso de alunos mais felizes e mais autónomos em escolas inclusivas de sonhos feitos e de dignidade humana, para um futuro melhor. (p. 133)

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Serve este capítulo para se apresentar as conclusões da investigação (5.1), as limitações do estudo (5.2), um momento de reflexão relativo à importância da autoavaliação na formação de alunos autónomos e professores reflexivos (5.3) e recomendações para futuros estudos (5.4).

5.1 Conclusões da investigação

O presente estudo, tendo por base os pressupostos teóricos aqui abordados, as finalidades da investigação e o método de recolha e tratamento da informação, alicerçou-se nos propósitos epistemológicos de um paradigma naturalista de cariz sócio construtivista, da investigação supervisiva e pedagógica. Assim, o estudo baseou-se em fenómenos sociais e comportamentais ao considerar como objeto de estudo professores e alunos, tendo-se desenvolvido em contexto natural, não se verificando qualquer manipulação no controlo das variáveis pertencentes ao contexto (Burns, 1999), pressupondo-se o reconhecimento da complexidade e da natureza única da condição educativa (Kincheloe, 2003).

A abordagem supervisiva e pedagógica, visando o desenvolvimento de processos colaborativos da construção do conhecimento, foi uma tomada de posição inerente ao cerne deste mestrado e à vontade de se valorizar a interação com os participantes (professores e alunos), ponto fulcral do estudo. Na base deste estiveram princípios e valores éticos, no trabalho com o outro e no respeito pela verdade e pelas pessoas (Bassey, 2000).

Foi nosso propósito consubstanciar as questões da investigação que consistiam em saber quais as conceções que um grupo de professores e alunos do sexto ano de escolaridade apresentam relativamente à autoavaliação das aprendizagens; que práticas de autoavaliação desenvolvem esses professores em sala de aula e de que forma a promoção de práticas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos interfere na avaliação sumativa desses alunos.

Desta forma, procuramos identificar as concepções dos professores e alunos do sexto ano de escolaridade relativamente à autoavaliação das aprendizagens; caracterizar indiretamente as práticas de autoavaliação utilizadas pelos professores e construir e/ou reformular, de forma colaborativa, instrumentos de autoavaliação das aprendizagens, nas disciplinas que integram o estudo.

Uma vez chegado ao seu término, considerando os resultados obtidos e a articulação com a fundamentação teórica, tornou-se possível apresentar algumas conclusões no que concerne às três questões de investigação inicialmente traçadas e que passamos a analisar individualmente.

Assim, no que respeita à questão:

- **Quais as concepções que um grupo de professores e alunos do sexto ano de escolaridade apresentam relativamente à autoavaliação das aprendizagens?**

Concluiu-se pela análise dos resultados obtidos através dos questionários aplicados aos professores, considerando em primeiro lugar as concepções dos professores, no que concerne às finalidades da autoavaliação na perspetiva do aluno, que estes professores, nas duas turmas, dão relevo à autoavaliação enquanto processo de regulação da aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permite identificar as dificuldades e progressos sentidos, ajudando-os a progredir. Os professores consideraram-na, ao mesmo tempo, como motor de reflexão e responsabilidade relativamente à forma mais adequada para ultrapassar as dificuldades. Segundo os professores a autoavaliação é também uma forma de desenvolver a autonomia, a autoestima e ajudar a aprender.

Esta perspetiva corrobora com o que advoga Santos (2002) ao referir que quando o aluno adquire a capacidade de reconhecer o erro, ocorre a aprendizagem e com o postulado defendido por Barbot e Camatarri (2001) ao afirmarem que a autonomia é integrante da motivação que qualquer aprendizagem requer, levando a que o aluno sinta prazer em aprender.

Na concepção destes professores a autoavaliação permite que o aluno tome consciência das suas dificuldades e desenvolva de forma refletida as estratégias para as solucionar, perspetivando uma aprendizagem mais eficiente através da regulação da aprendizagem, desenvolvimento da capacidade reflexiva e de autonomia, o que está de

acordo com Hadgi (1992) ao defender que é importante para o aluno compreender as suas dificuldades e de forma autónoma arranjar estratégias para as superar.

Estes resultados vão ao encontro dos pressupostos enunciados por Ferreira (2007) quando salienta o papel do professor no processo de autoavaliação do aluno e o papel do próprio aluno nesse processo.

Os professores, relativamente à finalidade da autoavaliação na perspetiva do professor, consideram que é uma forma de regulação e feedback, salvaguardando-se as conceções dos professores da TJ que não concordam que seja uma forma de ajudar o professor a ensinar e de desenvolver práticas de negociação pedagógica; os professores da TM referem que não é finalidade da autoavaliação confirmar o nível a atribuir ao aluno.

Sobressai, assim, uma dissonância entre os professores relativamente às finalidades da autoavaliação na perspetiva do aluno, com as quais todos concordam e as finalidades da autoavaliação na perspetiva do professor, onde não se verifica total concordância. Esta tomada de posição encaminha-nos para o princípio defendido por Tochon (1995) de acordo com o qual nem sempre se verifica por parte dos professores uma forma lógica para aclarar a sua ação, indo com frequência por conjeturas contraditórias que sobrepõem ou fazem equivaler em certos momentos e noutros não.

No que concerne aos enfoques de autoavaliação, os professores de ambas as turmas concordam que a autoavaliação não deve ser realizada em casa, constatando-se que, por maioria, sendo esta mais significativa na TJ, concordam que os enfoques de autoavaliação se devem centrar nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos, em que os momentos de aplicação acontecem no final da unidade curricular e do período letivo, sendo a sua função associada aos progressos na aprendizagem e complementada com a avaliação do professor. Deve ser realizada em conjunto com o grupo de pares, mais do que individualmente pelo aluno. Há maior enfoque centrado na aprendizagem e na atitude do aluno. Esta perspetiva encontra consonância em Ferreira (2007) ao afirmar o papel da autoavaliação e autorregulação como estratégias da participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando as concepções apresentadas pelos alunos conclui-se que nas duas turmas, TJ e TM, os resultados foram similares. Assim, este grupo de alunos inquiridos apresentou maior grau de concordância relativamente ao facto de considerarem que estão associados num processo de autoavaliação quando preenchem a ficha que o professor lhes dá sobre as aprendizagens que realizaram, considerando este o momento em que refletem sobre o que aprenderam. Também consideram que quando o professor faz perguntas aí analisam se sabem ou não responder, sendo este o momento em que tomam consciência do que precisam de estudar e também o momento em que verificam os erros que deram e os procuram solucionar e quando identificam as dificuldades, analisando as suas causas. Estas concepções identificam-se com o defendido por Cardinet (1993) quando refere a relação entre a aprendizagem e os seus objetivos finais.

A discordância foi maior no que concerne ao facto de a avaliação ser o momento em que o professor lhes diz o que devem estudar e quando ficam a saber como devem estudar.

Relativamente às finalidades da autoavaliação os alunos são de opinião que a autoavaliação tem como finalidade ajudar o professor na avaliação sumativa e a ensinar, a identificar dificuldades e progressos na aprendizagem. A autoavaliação leva o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades, desenvolvendo nele atitudes de responsabilidade e autonomia na aprendizagem, corroborando com o salientado por Dias (2008) ao afirmar a importância da atividade metacognitiva do aluno ao se consciencializar dos seus erros e da forma como confronta os obstáculos.

Quanto à incidência da autoavaliação os alunos inquiridos são de opinião que a autoavaliação deve ser efetuada sobre o que sabem, sobre as atitudes e comportamentos na sala de aula, a forma como ali trabalham e utilizam os materiais. Deve também ser efetuada sobre a forma como trabalham e estudam e como participam na sala de aula e na escola. A mesma autoavaliação deve ser efetuada sobre os resultados das fichas de avaliação, sobre a forma como vão aprendendo e juntar-se à avaliação do professor e ser aplicada no final de cada período letivo, conduzindo ao que defende Hadji (1994) quando

foca que a regulação é quase sempre voluntária e é completamente introduzida na situação vivida.

Relativamente à utilidade da autoavaliação a maioria dos alunos inquiridos referiu servir para regulação da aprendizagem.

Podemos concluir que nas duas turmas as concepções, quer em termos de professores quer de alunos, são muito semelhantes. Assim, tanto nos professores como nos alunos, considerando as duas turmas, constatou-se haver conformidade quer em termos das suas concepções quer de práticas, no que concerne à autoavaliação das aprendizagens dos alunos, verificando-se, no entanto, que a sua prática se encontra centrada no final do período letivo, não o sendo ainda sistemática.

Para lá do que foi exposto e após análise dos resultados das entrevistas, concluímos que as professoras da TJ continuam, na sua maioria, a considerar a autoavaliação uma mais-valia direcionada para o aluno. No entanto, considerando a importância atribuída à autoavaliação, reforçam essa importância como um meio de o aluno refletir e regular o seu processo de aprendizagem, sendo válida para alunos com dificuldades de aprendizagem mas também para os bons alunos, de acordo com as palavras de J2, quando permite a estes alunos identificar e aplicar *“as suas próprias boas práticas”*.

Segundo este grupo de professoras a autoavaliação posta em prática com o estudo tornou os alunos mais interventivos e questionadores, mais responsáveis, capazes de identificar o cerne dos aspetos menos conseguidos na sua aprendizagem, aquisição de novos hábitos de trabalho, melhoria do comportamento e da autonomia. Estes princípios conduzem ao que Vieira (1995) preceitua, quando salienta que estas características levam ao desenvolvimento de alunos autónomos, alunos que sabem como aprender, alunos que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino e aprendizagem.

A segunda questão do estudo era:

- **Que práticas de autoavaliação desenvolvem estes professores em sala de aula?**

No tocante às práticas de autoavaliação os professores inquiridos, considerando a maioria, declararam explicitar aos alunos os critérios de avaliação e os resultados por eles alcançados, sendo as estratégias para superar as dificuldades alvo de discussão e reflexão.

Declararam não avaliar apenas o conhecimento científico. Podemos inferir, apesar de o consenso não ser absoluto, que se na escola se procura alcançar outras formas de avaliação dos alunos, isso pode significar que a pedagogia vai sofrendo mudança (Cardinet, 1993).

Quanto aos instrumentos e momentos de autoavaliação constatou-se que a sua realização se efetua no final do período letivo, havendo na TJ um professor que também a realiza no final de cada unidade curricular, o mesmo acontecendo na TM com dois professores. Na TJ é utilizada por todas as professoras a ficha elaborada pelo grupo disciplinar, sendo que na TM, por maioria, não é utilizada esta ficha, ainda que não especifiquem que outros instrumentos são utilizados.

Relativamente à afirmação do questionário “Considera haver benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens” os professores inquiridos direcionaram as suas preferências para os aspetos em que autoavaliação se prende com o aluno em termos de regulação e autorreflexão e em função do professor no que corresponde ao feedback, à reflexão professor/aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem e consideraram haver falta de tempo para a autoavaliação, levando a que cada aluno saiba porque e para que aprende (Leão, 2007).

Por seu turno a maioria dos alunos declarou realizar a autoavaliação no final do período letivo, em ficha fornecida pelo professor.

Concluiu-se que a prática de autoavaliação se encontra centrada no final do período letivo, não o sendo ainda sistemática.

Relativamente à análise das fichas de autoavaliação institucional, estudadas segundo a categorização feita para a Parte II do questionário dos professores e os elementos constantes em cada ficha, concluiu-se, no cômputo das três fichas (CN, Ing, EVT), na categoria “Finalidade”, as subcategorias “Responsabilidade” e “Emancipação” são as que obtêm maior número de afirmações, verificando-se na categoria “Enfoques” maior incidência de questões nas subcategorias “Conhecimento”, “Atitude” e “Capacidade”. O cruzamento destes dados com os resultados do questionário aplicado aos professores levou a concluir que na categoria “Finalidade” há como ponto comum

apenas a subcategoria “Responsabilidade”. Na categoria “Enfoques” há em comum as subcategorias “Atitude” e “Capacidade”.

O resultado da aplicação destas fichas de autoavaliação aos alunos da TM levou-nos a concluir que a maior frequência das suas respostas foi ao encontro, em cada uma das categorias, das subcategorias com maior incidência de afirmações.

Por seu turno, a análise dos resultados referentes aos instrumentos de autoavaliação reformulados, aplicados na TJ, levaram a concluir que em termos de conhecimentos científicos/saberes, comparado com a TM, se sentem com maior desempenho na disciplina de CN e Ing, verificando-se similitude de posicionamento em EVT, onde revelam ser responsáveis e emancipados.

Na categoria “Postura face ao trabalho” em todas as subcategorias os alunos revelaram uma postura adequada face ao trabalho, no cômputo das três disciplinas, excetuando-se as subcategorias “Estou atento e concentrado nas aulas” onde apenas às vezes os alunos declaram essa postura e em “Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos”, atitude menos utilizada nas disciplinas de CN e Ing. Na TM os alunos haviam revelado ser responsáveis. Constata-se que nas duas turmas não há prática de reflexão por parte dos alunos em termos de autoavaliação.

Na categoria “Postura Cívica” os alunos, por maioria, revelaram igualmente ser responsáveis e manter uma atitude adequada, exceção para a prestação de ajuda aos colegas. Idêntica postura havia sido revelada pelos alunos da TM.

Na categoria “Transversalidade Curricular”, que fazia parte apenas da ficha de autoavaliação reformulada, no domínio da LP a maior percentagem recai nos parâmetros “Sempre” e “Às vezes” relativamente ao modo como os alunos se expressam oralmente de forma correta, como redigem os seus trabalhos sem erros e com clareza e a forma como compreendem e interpretam diferentes mensagens. No domínio das TIC concluiu-se que maioritariamente os alunos utilizam o computador para elaboração de trabalhos e a Internet para pesquisar, o mesmo não acontecendo com a plataforma MOODLE e na comunicação através de e-mail, onde menos de metade dos alunos às vezes utiliza a plataforma e metade comunica sempre por e-mail.

Por seu turno, a análise dos instrumentos construídos no âmbito da intervenção, levou-nos a concluir, sempre no cômputo das três disciplinas, na categoria A “Cumprimento de tarefas”, que na disciplina de EVT, dado ser uma disciplina de cariz mais prático do que as outras no que se refere ao estudo, não houve incidência de resposta nas subcategorias “Estudar” e “TPC”. Nas restantes subcategorias os valores são mais elevados em EVT comparativamente às outras disciplinas, mantendo estas em todas as subcategorias pequenas oscilações ao longo das cinco semanas e valores aproximados entre si. Assim, os alunos no cômputo das suas expressões revelaram ter uma atitude responsável perante o cumprimento de tarefas.

Relativamente à categoria B “Dificuldades sentidas”, os alunos revelaram sentir maiores dificuldades na compreensão e aplicação de conceitos programáticos, o mesmo não acontecendo relativamente à memorização de conceitos e execução de tarefas, bem como nas questões comportamentais, revelando, no entanto, dificuldades na aplicação de questões técnicas na disciplina de EVT.

Na categoria C “Estratégias de superação” concluímos que os alunos apontam com maior necessidade o facto de necessitarem de estudar mais e estar mais atentos nas aulas.

Através das entrevistas concluiu-se, relativamente aos instrumentos de autoavaliação, que a professora J1 para lá da ficha de autoavaliação utilizada no final do período letivo e da ficha de reflexão quinzenal, construída no âmbito da intervenção, utilizou a autoavaliação das fichas de avaliação através de uma grelha que surgiu no âmbito deste estudo, que acabou por não ser aplicada às três disciplinas em virtude do elevado número de dados a tratar, onde os alunos após a entrega da ficha de avaliação, referimo-nos a ficha de avaliação sumativa, verificariam as questões onde não tinham acertado e na grelha procurariam o item adequado à razão do erro, seguia-se um período de reflexão para a procura de estratégias que visavam melhorar o desempenho.

A professora J2 refere que utiliza a autoavaliação oral, inerente à disciplina e a ficha de autoavaliação existente no manual, no final de cada unidade, sendo que a professora J3 diz não ter utilizado outros instrumentos de autoavaliação, servindo-se dos aplicados em função deste estudo para um questionamento oral de reflexão.

A ação desenvolvida na TJ resultou de trabalho colaborativo, tal como o preconizado por Dias (2008) de acordo com o qual esta forma de trabalhar possibilita aos profissionais de ensino produzirem uma aprendizagem em parceria, num encontro de experiências e no acrescentar de competências, desenvolvendo a sua profissionalidade e a das escolas.

Para a terceira e última questão, a seguir enunciada, apresentamos as conclusões que passamos a descrever.

- **A promoção de práticas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos interfere na sua avaliação sumativa?**

Com o objetivo de se proceder a uma análise comparativa dos níveis atingidos pelos alunos, na TJ e TM, utilizaram-se as pautas de avaliação dos dois primeiros períodos letivos, nas disciplinas em estudo.

Concluímos, em relação à TJ, nas disciplinas de CN e EVT que a média subiu do primeiro para o segundo período, tendo descido em Ing. A descida da média na disciplina de Ing, segundo a declaração de J2 na entrevista, deve-se a um conjunto de dificuldades inerentes aos alunos, onde se enquadram dificuldades de aprendizagem, apesar de todas as estratégias implementadas para a superação dessas dificuldades. Considera que os alunos aprenderam a identificar a causa das suas dificuldades através da autoavaliação, mas ainda não foi suficiente.

Na disciplina de CN apenas um aluno desceu o nível, de cinco para quatro, 12 mantiveram e cinco subiram. A análise dos resultados da ficha de reflexão quinzenal permitiu concluir que esta trouxe aos alunos uma mais-valia no que diz respeito à reflexão para a tomada de consciência do grau de cumprimento de tarefas, das dificuldades que sentem e do que necessitam de fazer para superar essas dificuldades.

Na disciplina de Ing quatro alunos desceram o nível, do 1ºP para o 2ºP, de três para dois, 13 mantiveram o nível e um subiu. A análise da ficha de reflexão quinzenal leva a concluir, relativamente aos quatro alunos que desceram o nível, apenas um se propôs superar as dificuldades sentidas, ainda que esse esforço não tenha sido suficiente. O aluno que subiu o nível declarou cumprir as tarefas e revelou vontade em estudar mais como forma de superar as suas dificuldades.

No que concerne à disciplina de EVT 17 alunos mantiveram o resultado e um subiu, tendo declarado na reflexão quinzenal cumprir as tarefas propostas, na maioria das semanas não sentir dificuldades e para as superar salienta, com maior incidência, estar atento nas aulas.

Em relação à TM, numa análise comparativa entre os dois períodos, nas três disciplinas verificou-se melhoria de resultados, no entanto a média das notas é mais baixa em CN e EVT, comparativamente com a TJ. Assim, em CN, dois alunos desceram o nível, 14 mantiveram e um subiu. Em Ing, 16 alunos mantiveram o nível e um subiu. Na disciplina de EVT, 14 mantiveram, dois subiram e um desceu.

No cômputo final, cotejando as percepções deste grupo de professoras no fim do estudo, aduzem que a autoavaliação é um meio de promover a reflexão e a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo, indutora da promoção do trabalho colaborativo entre os professores, alteração do comportamento perante os alunos e das práticas letivas, de onde podemos realçar o pensamento de Kinchloe (2006) de acordo com o qual a identidade nunca está acabada e está sempre sujeita a transformação em relação a ideologias, discursos e saberes preponderantes.

Desta forma emerge do estudo o que salientam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) ao considerarem que o professor está em constante aperfeiçoamento, não só como profissional mas também como indivíduo. O trabalho colaborativo de índole reflexiva traduziu-se num dos pontos charneira da consecução dos objetivos do estudo.

5.2 Limitações do estudo

A realização deste estudo no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica foi condicionada, desde início, por limites de tempo. Esta limitação temporal associada ao facto de a professora investigadora lecionar cinco turmas, não permitiu que se procedesse à observação de aulas, na TJ, nas disciplinas de CN, Ing e EVT, aquando da aplicação dos instrumentos de autoavaliação.

Dos professores que formam, em ambas as turmas (TJ e TM), o Conselho de Turma, apenas os das disciplinas de CN, Ing e EVT puderam integrar o estudo em virtude de serem estes que pertencem a uma turma e não pertencem à outra.

A escolha de professores adstritos a uma turma teve como objetivo o facto de não perverter o estudo, correndo-se o risco, se os professores pertencessem a ambas as turmas de poder haver a tentativa de transpor para a TM as práticas que se pretendiam implementar na TJ.

Esta escolha, apenas de três professores, acarreta, por inerência, que o estudo se desencadeie unicamente em três disciplinas, num total de onze que os alunos frequentam, sendo que três são áreas curriculares não disciplinares, mas com frequência obrigatória.

Conscientes de que as turmas não são iguais e os professores são diferentes, não se pretende que a utilização destas práticas se venha a manifestar como o único fator que influencia o estudo.

5.3 Momento de reflexão relativo à importância da autoavaliação na formação de alunos autónomos e professores reflexivos

Mudar e melhorar as práticas de avaliação torna-se um caminho menos árduo se houver uma visão de indissociabilidade entre a reflexividade profissional e o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia.

Assim, Vieira (1995) destaca que numa pedagogia para a autonomia o professor deve estar preparado para argumentar as ideias feitas, analisar novas abordagens, colocar interrogações perante a experiência, isto é, deve ser capaz de orientar a sua ação profissional.

A visão supracitada conduz ao pressuposto de que agir para a mudança exige da parte do professor entusiasmo e empenho para encarar a atividade profissional com curiosidade; exige também capacidade de inovação e de empenho, contrária ao sentimento de incapacidade e de resignação, a favor de uma atitude que vá contra a rotina na sala de aula, exigindo uma atitude constante de reflexão sobre as práticas de avaliação, fundamental para a tomada de consciência e reorganização pedagógica mais

ajustada à variedade de perfis de aprendizagem. A procura de respostas para um melhor desempenho didático e metodológico pode ser o caminho a seguir para o sucesso educativo.

Nesta perspetiva, a da melhoria das práticas profissionais, da mudança, da emancipação, o profissional poderá alterar o contexto em que se insere para algo que mais lhe agrade, sempre numa perspetiva de mudança (Schön, 2007), reconhecendo ainda que a reflexão também significa a averiguação de que o processo de aprender a ensinar continua durante toda a carreira do professor (Zeichner, 1993).

Um professor que reflete sobre as suas práticas tem em consideração uma pedagogia para a autonomia, assentando a sua prática no postulado de que um profissional independente forma sujeitos independentes (Vieira, 2006).

O professor necessita, para mudar as suas práticas avaliativas, de ter uma postura onde questione essas práticas, postura impulsionadora de supervisão da prática pedagógica, onde como acontece em muitas outras profissões, a ação profissional do professor não pode ser, no presente, realizada apenas em condições de isolamento. Toda essa ação impõe trabalho em equipa (Alarcão, I. & Tavares, J. 2007).

Fazendo o aluno parte do processo de avaliação, o mesmo deve ter voz ativa, pois é, a par de outros elementos, um interveniente no processo, onde a autoavaliação é uma forma privilegiada para o aluno desenvolver o seu processo de aprendizagem. Deste modo, vai caindo o conceito de avaliação que perdurou durante décadas onde a avaliação era habitualmente associada, na escola, à criação de grupos com desempenho académico excelente (Perrenoud, 1998).

A avaliação não deverá ser um fim em si mesmo, mas sim uma forma de regular a aprendizagem, onde a autoavaliação seja aduzida a toda a atividade metacognitiva do aluno e que no professor contribua para a passagem, como o defende Candeias (2007) de uma cultura de isolamento e sujeição curricular para uma postura baseada na reflexão e no questionamento permanente.

5.4 Recomendações para futuros estudos

Ao longo desta caminhada, onde se realça o espírito colaborativo, o estudo agora concluído tornou possível o crescimento pessoal e profissional. Tomamos consciência que a construção deste projeto e o palmilhar desta escalada se poderiam alicerçar num conjunto de outras questões. As limitações do estudo e o tempo em que este decorreu impossibilitou o aprofundamento de algumas questões, mas por outro lado, suscitou a necessidade de abordar outros estudos. Desta forma, preconizamos o desenvolvimento de investigações que abarquem, no mesmo contexto ou em contexto diversos, o envolvimento de um maior número de disciplinas, professores, alunos e estabelecimentos de ensino; o envolvimento de pais e/ou encarregados de educação e o envolvimento com investigadores e legisladores.

Terminamos, sugerindo que se verifiquem os procedimentos adotados em relação à autoavaliação em diferentes escolas nos seus documentos orientadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A Avaliação das aprendizagens no ensino básico. In *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Alaiz, V., Barbosa, J., Maia, J. & França, Z. (1995). A avaliação no projecto educativo da escola. In D. Fernandes (Coord.). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. & Vieira, M. (2010). *A escola em Portugal: Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo - avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J. (2011). *Contributos dos portfolios reflexivos no desenvolvimento profissional – Um estudo de caso em contexto de formação complementar*. (Tese de doutoramento). Aveiro. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barreiro, M. (2009). *Avaliação formativa – Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. (Tese de mestrado). Braga. Universidade do Minho.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem – A inovação na formação*. Porto: Rés-Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (2005). *Diferenciação pedagógica para a diversidade na infância – Caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Burns, P. (1999). *Collaborative action research for english language teachers*. Cambridge: University Press.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do projeto, Um estudo sobre a inteligência da escola*. (Tese de doutoramento). Braga. Universidade do Minho.
- Canhas, J. & Hernandez. T. (1989). *Aprender e ensinar a estudar (Teoria e Prática)*. Lisboa: Planeta Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O Movimento da autonomia do aluno – Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Cavaco, H. & Carvalho, A. (1995). Área-escola: avaliação poliedro II. In D. Fernandes (Coord.). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, A. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 1998, 11 (1), 113-122, 1998, I. E. P. – Universidade do Minho. Acedido em 2012, fevereiro 13 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf>
- Costa, M. (2009). *Auto-avaliação das aprendizagens-Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. (Tese de mestrado). Braga. Universidade do Minho.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M. (2008). *Auto-avaliação para a aprendizagem: a perceção dos alunos do 1º ciclo*. (Tese de mestrado). Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. In GTI (Ed.). *O professor de matemática e os projetos de escola* (pp. 233-253). Lisboa: APM.
- Domingos, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (coord.). *La investigación de la enseñanza, II – métodos cualitativos y de observación*, pp. 195-301. Barcelona: Paidós Educador.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66. Acedido em 2012, novembro 23 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Fernandes, D. (2002). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora.

- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.)*, Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuros Eventos.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 33, nº 3, p.581-600, set./dez. Acedido em 2012, maio 14 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios, teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 87-100. Acedido em 2012, maio 13 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=87>
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2009). *Analizando práticas de auto-Avaliação de alunos do 1º ciclo do ensino básico português. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 2012, janeiro 19 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t8/t8c258.pdf>
- Ferreira, C. (2012). Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação. In *Correio da Educação*. Acedido em 2012, julho 9 em <http://correiodaeducacao.asa.pt/72863.html>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Autonomia e avaliação de escolas. In *Revista Noesis*, nº 70, Julho/Setembro (2007).
- Forte, A. & Flores, M. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. In A. Forte & M. A. Flores (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação – clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Günther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?* Vol. 22, pp. 201-210. Acedido em 2012, novembro 23 em <http://www.scientificcircle.com/pt/53703/pesquisa-qualitativa-versus-quantitativa-questao/>
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Leão, I. (2007). O aluno em pessoa. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro*. Maia: Areal Editores.
- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terraseca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (2001). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Lopes, A. (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2011). Crítica da educação indecisa: A propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Revista e-curriculum*, São Paulo, V. 7 nº 3 dezembro 2011. Acedido em 2011, fevereiro 18 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15086/1/A%20cr%3%adtica%20da%20educa%3%a7%c3%a3o%20indecisa.pdf>
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL
- Lüdke, M. & André, E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky*. Acedido em 2011, fevereiro 13 em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Monteiro, M. (2002). *Como organizar o estudo*. Porto: Porto Editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?* Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *Actas do 2º Encontro do GT – PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia)* – pp. 133 – 147.pdf. Acedido em 2011, fevereiro 18 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115>
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês – processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. & Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In D. Fernandes (Coord.). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Novak, J. & Gowin, D. (1984). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- Nóvoa, A. (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (2011). Parecemo-nos tanto ... A autonomia constrói-se uns com os outros. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga. CIEd, Universidade do Minho, 2011 – 5º Encontro.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas organizadoras*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, É. (2008). *Formando professores profissionais: Que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1998). *Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: GRAÓ – Biblioteca de Aula.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, E. (2008). Formando professores profissionais: Três conjuntos de questões. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & E. Charlier (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* São Paulo: Artemed.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1990). Experienciação contextual e desenvolvimento interpessoal de bebés. In J. Tavares & A. Moreira. *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação da Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Postic, M. (2008). *A Relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. (2005). *A Investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. (Tese de doutoramento na área de metodologia e supervisão em educação de infância, Ramo estudos da criança). Braga. Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro*. Maia: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Revista Noesis*. Dossier – *Trabalho colaborativo de professores*. Nº 71, Outubro/Dezembro 2007.
- Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de professores numa perspetiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão Reflexiva – A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In A. L. Silva et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar. Incluir. Da investigação - acção à educação inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, pp. 127-142. Acedido em 2011, fevereiro 15 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. In *Revista Noesis*. Dossier – *Trabalho colaborativo de professores*. Nº 71, Outubro/Dezembro 2007.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. Acedido em 2012, fevereiro 27 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20\(2002\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20(2002).pdf)
- Santos, L. et al. (2010). *Avaliar para aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. (n.d.). *Obra poética*. Ed. Caminho. Acedido em 2011, novembro 8 em <http://pt.scribd.com/doc/3885299/poema-de-Ary-dos-Santos-Aprender-a-Estudar>
- Schön, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I. & Veiga Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2002). Qualidade do ensino e conhecimento estratégico do aluno: Alguns desafios e sinais de transição. In *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.
- Simão, A. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo, e formador da avaliação das aprendizagens. In *Revista de Estudos Curriculares*, (pp. 265-289), ano 3, nº 2. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- Soares, C. (2007). *A auto-avaliação em línguas estrangeiras: Concepções e práticas dos professores*. (Dissertação de mestrado). Braga. Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX (3º-4º-5º). Acedido em 2012, Janeiro 29 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=101000100090>
- Suchodolski, B. (2000). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, J. & Foucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *O pólo de excelência*. Maia: Areal Editores.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A Educação em Tempos de Globalização. *Revista Lusófona de Educação*. Acedido em 2012, janeiro 29 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>
- Tochon, F. (1995). *A Língua como projeto didáctico*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2000). *Didática da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. (Tese de doutoramento). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 5º volume, 171-202.
- Veiga Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – Implicações em contexto escolar. In A. L. Silva et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. Ciências da Educação: Investigação e Acção. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 235-243). (vol. I). Porto: SPCE.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes - A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

- Vieira, F. (1999). *Grupo de trabalho – Pedagogia para a autonomia*, Cadernos 1, pp. 1-4, Braga: Universidade do Minho. Acedido em 2012, janeiro 30 em <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144>
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira et al. *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, M. (2005). A gestão flexível do currículo e a inovação – Um olhar construído a partir dos balanços das escolas. In C. Leite (org.). *Mudanças curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP-1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 2013, fevereiro 1 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA – Professores.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Legislação e documentos consultados

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (1986). *Diário da República I Série*, Nº 237 (14-10-1986), 3067-3081. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho (1992). *Diário da República I Série B*, Nº 140 (20-06-1992), 2908-(2)-2908-(4). Ministério da Educação. Lisboa.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (2001). *Diário da República I Série A*, Nº 15 (18-01-2001), 258-265. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 30/2001, de 22 de Junho (2001). *Diário da República – I Série B*, Nº 166 (19-07-2001), 4438-4441. Ministério da Educação. Lisboa.

Declaração de Salamanca, 2004.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 9 de Dezembro de 2004 (2005). *Diário da República – I Série B*, Nº 3 (05-01-2005), 71-76. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro (2005). *Diário da República – I Série B*, Nº 215 (09-11-2005), 6461-6463. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). *Diário da República, I Série*, Nº 38 (22-02-2007), 1320-1328. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto (2009). *Diário da República - I Série*, Nº 166 (27-08-2009), 5635-5636. Assembleia da República. Lisboa.

Projeto Curricular do Agrupamento – 2009/2013.

Projeto Educativo do Agrupamento – 2009/2013.

Despacho normativo 6/2010, de 12 de Fevereiro (2010). Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.ºs 18/2006, de 14 de Março, e 5/2007, de 10 de Janeiro. *Diário da República, 2ª Série*, Nº 35 (19-02-2010), 7462-7467. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (2012). *Diário da República, 1ª série*, Nº 129 (05-07-2012), 3476-3491. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo nº 24-A/2012, de 5 de dezembro (2012). *Diário da República, 2ª série*, Nº 236 (06-12-2012), 38904-(4)-38904-(10). Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1: Sessão de trabalho (novembro de 2011)

Sessão de Trabalho

2011-11-21

...não basta que as práticas avaliativas ocorram no quotidiano da sala de aula para que sejam formativas ou reguladoras. É mais do que isso. É necessário que a avaliação: (i) se dirija ao aluno, (ii) seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, (iii) permita que os objectivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos, (iv) tenha por enfoque tanto os resultados como os processos, (v) seja propiciadora da compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos **alunos**, quer por parte do professor quer por eles próprios; (vi) incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem, e (vii) desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes actores envolvidos no processo, de modo que todos compreendam o que estão a fazer e porquê. (Santos et al., 2001,p.12)

... não devemos esquecer que o professor deverá preocupar-se em desenvolver nos alunos a capacidade de se auto – avaliarem. Esta capacidade não é inata tem de ser desenvolvida, como tantos outros aspectos na aprendizagem. Mas, se seguirmos uma abordagem construtivista da aprendizagem, que reconhece o aprendente como o principal agente da aprendizagem, e se encararmos a avaliação reguladora como fazendo parte integrante dessa mesma aprendizagem, então não há fuga possível. Só assim estaremos a construir contextos favoráveis para uma aprendizagem consciente e duradoira no tempo. (Santos et al., 2001,p.13)

Anexo 2: Registo do pedido de autorização ao MIME dos inquéritos por questionário

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0250200001
- Nome da Entidade: Maria de Lurdes Rodrigues Cardoso Belo da Costa
- Nome do Interlocutor: Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto
- Designação do inquérito: A autoavaliação: concepções e práticas de professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

Anexo 3: Aprovação do pedido de autorização ao MIME para aplicação dos inquéritos por questionário

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0250200001, com a designação *A autoavaliação: concepções e práticas de professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 07-10-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Directora de Serviços de Inovação Educativa
DGIDC

Observações:

- a) Sugere-se que as variáveis idade e tempo de serviço sejam ser abertas, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição
b) Sugere-se que em vez de género, que é um conceito, se caracterizem os inquiridos pelo sexo, que é o atributo que se pretende conhecer.

Anexo 4: Pedido de autorização à diretora do agrupamento para aplicação dos inquéritos por questionário

Exma. Senhora Diretora do
Agrupamento de Escolas

-----, 5 de setembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de dois questionários

No âmbito do Mestrado em Educação – especialidade em Supervisão Pedagógica, que frequento na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, é do meu interesse levar a efeito um estudo subordinado ao tema “Autoavaliação: conceções e práticas de professores e alunos do 2º ciclo”, que envolve professores e alunos do 6º ano de escolaridade, da Escola Básica Integrada de

_____.

Assim, solicito a V^a Ex.^a autorização para aplicação de dois inquéritos, sob a forma de questionário, aos alunos das turmas J e M do 6º ano e respetivos professores, visando a recolha de dados para a consecução do referido estudo.

Trata-se de um projeto que terá orientação da Doutora Ana Peixoto, docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Serão garantidos os pressupostos éticos inerentes ao tipo de estudo, que pretendo fazer.

Grata pela atenção dispensada,
A docente

(Maria de Lurdes Rodrigues Cardoso Belo da Costa)

Anexo 5- Questionário aos professores

Questionário

Este questionário visa a recolha de dados relativos às conceções e práticas de professores sobre a autoavaliação dos alunos no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados destinam-se à elaboração de um estudo de investigação a efetuar por uma mestranda no âmbito do Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Pedimos que responda às questões de forma objetiva. Os dados, depois de tratados, serão apresentados em conclusão aos inquiridos.

Agradecemos a colaboração e garantimos confidencialidade.

Parte I – Caracterização pessoal e profissional

1. Dados biográficos

(Assinale com um X ☐ o correspondente à opção que melhor reflete a sua situação)

1.1 Idade

☐ menor ou igual a 30 anos ☐ de 31 a 45 anos ☐ mais de 45 anos

1.2 Género

☐ Masculino ☐ Feminino

1.3 Tempo de serviço (até 31 de agosto de 2011)

☐ até 5 anos (inclusivé) ☐ de 6 a 10 anos ☐ de 11 a 15 anos
☐ de 16 a 20 anos ☐ de 21 a 25 anos ☐ de 26 a 30 anos

1.3.1 Tempo de serviço na atual escola (até 31 de agosto de 2011) anos (coloque no quadrado o número de anos correspondente)

1.4 Situação profissional

☐ Contratado ☐ Quadro de Zona Pedagógica
☐ Quadro de Agrupamento ☐ Outra. Qual? _____

1.5 Habilitações académicas

☐ Bacharelato ☐ Curso de especialização
☐ Licenciatura ☐ Mestrado
☐ Doutoramento ☐ Outra. Qual? _____

Parte II – Conceções sobre a autoavaliação

2. Conceções

As frases que a seguir se apresentam têm como objetivo identificar a sua opinião relativamente a diferentes afirmações. Para manifestar essa opinião, em cada uma das frases, utilize o código abaixo e coloque um X na frase que melhor corresponde à sua opinião, no quadrado respetivo.

Significado dos Códigos:

C - Concordo

CP - Concordo Parcialmente

D - Discordo

SO - Sem Opinião

2.1 Finalidades da autoavaliação... na perspetiva do aluno

		C	CP	D	SO
1	Identificar dificuldades de aprendizagem.				
2	Identificar progressos na aprendizagem.				
3	Ajudar o aluno a progredir na aprendizagem de forma regulada.				
4	Levar o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem.				

5	Desenvolver no aluno atitudes de responsabilidade.				
6	Fazer escolhas informadas sobre a sua aprendizagem.				
7	Refletir sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades.				
8	Desenvolver a autonomia na aprendizagem.				
9	Desenvolver a autoestima.				
10	Ajudar a aprender.				

... na perspectiva do professor

		C	CP	D	SO
11	Ajudar o professor a ensinar.				
12	Permitir ao professor ajustar as suas práticas.				
13	Comparar os objetivos delineados com os objetivos atingidos.				
14	Monitorizar atitudes e comportamentos.				
15	Auxiliar o professor na avaliação sumativa.				
16	Permitir confirmar o nível a atribuir ao aluno.				
17	Contribuir para reformular estratégias de avaliação.				
18	Desenvolver práticas de negociação pedagógica.				
19	Receber feedback sobre a sua ação educativa.				
20	Promover a sua capacidade de mobilização pedagógica.				

2.2 Enfoques de autoavaliação

		C	CP	D	SO
1	Conhecimentos dos alunos.				
2	Aplicação dos conhecimentos.				
3	Atitudes e valores face à aprendizagem.				
4	Postura em contexto de sala de aula.				
5	Atitude em trabalho colaborativo (pares, grupo).				
6	Capacidade de utilização dos recursos.				
7	Métodos de trabalho e hábitos de estudo.				
8	Participação e envolvimento na aprendizagem.				
9	Resultados e progressos na aprendizagem.				
10	Ser aplicada no fim de cada unidade curricular.				
11	Ser aplicada no fim de cada período letivo.				
12	Ser realizada individualmente pelo aluno.				
13	Ser complementada com a avaliação do professor.				
14	Ser realizada em conjunto com o grupo de pares.				
15	Ser realizada em casa.				

Parte III – Práticas de autoavaliação

3. Práticas de autoavaliação

3.1 Assinale se SIM ou NÃO efetua as práticas que se seguem. Se assinalar SIM, indique a importância que essa prática tem para si, de acordo com o código.

Significado dos Códigos:

MI - Muito importante

I - Importante

PI - Pouco Importante

		SIM			NÃO
		MI	I	PI	
1	Explicito aos alunos os critérios de avaliação.				
2	Os resultados alcançados pelos alunos e as estratégias para superar dificuldades são alvo de discussão e reflexão.				
3	As atividades realizadas na aula são alvo de discussão e reflexão.				

4	Adequo a planificação de acordo com os resultados obtidos e a opinião expressa pelos alunos.				
5	Adequo os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos.				
6	Utilizo a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos.				
7	Utilizo as aulas para envolver os alunos no seu processo avaliativo.				
8	Avalio apenas o conhecimento científico.				
9	Avalio o relacionamento interpessoal.				
10	Tenho em consideração a autoavaliação na avaliação sumativa.				
11	Reflico sobre as opiniões dos alunos de forma a ajustar a minha prática pedagógica.				

3.2 Instrumentos e momentos de autoavaliação. (Assinale com um ☒ o correspondente à opção que melhor reflete a sua situação)

3.2.1 Os seus alunos realizam práticas de autoavaliação regularmente?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu SIM, em que momentos?

- ☐ final da unidade curricular
☐ final do período letivo
☐ outra. Qual? _____

3.2.2 Utiliza uma ficha para autoavaliação dos alunos elaborada pelo grupo disciplinar?

☐ Sim

☐ Não

☐ Outra. Qual? _____

3.3 Considera haver benefícios de uma prática sistemática e contínua de autoavaliação das aprendizagens?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais?

Agradecemos a sua colaboração!



Anexo 6: Questionário aos alunos

Questionário

Com este questionário pretendemos recolher a opinião dos alunos do 6.º ano de escolaridade relativamente à autoavaliação que realizam das suas aprendizagens. Os dados destinam-se à elaboração de um estudo de investigação a efetuar por uma mestranda no âmbito do Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

As respostas são anónimas e confidenciais pelo que solicitamos que respondas com toda a sinceridade.

Parte I – Caracterização pessoal

1. Dados pessoais

(Assinala com um X ☐ a tua situação)

1.6 Idade

☐ menos de 9 anos. ☐ 9 anos. ☐ 10 anos. ☐ mais de 10 anos.

1.7 Género

☐ Masculino ☐ Feminino

Parte II – Conceções sobre a autoavaliação

2. As frases que a seguir se apresentam têm como objetivo identificar a tua opinião relativamente a diferentes afirmações. Para manifestares a tua opinião, em cada uma das frases, usa o código abaixo e coloca um X na quadrícula que melhor corresponde à tua opinião.

Significado dos Códigos:

C - Concordo

CP - Concordo Parcialmente

D - Discordo

SO - Sem Opinião

2.1 Conceitos de autoavaliação

		C	CP	D	SO
1	Autoavaliação é quando preenches a ficha que o professor te dá sobre as aprendizagens que realizaste.				
2	A autoavaliação é o momento em que reletes sobre o que aprendeste.				
3	A autoavaliação é quando o professor te faz perguntas e concluis se sabes ou não responder.				
4	A autoavaliação é quando tomas consciência do que precisas de estudar.				
5	A autoavaliação é o momento em que o professor te diz o que deves estudar.				
6	A autoavaliação é quando ficas a saber como deves estudar.				
7	A autoavaliação é quando verificas os erros que deste e os procuras solucionar.				
8	A autoavaliação é quando identificas as tuas dificuldades.				
9	A autoavaliação é quando sabes o que precisas de aprender.				
10	A autoavaliação é quando dialogas com colegas e professores sobre o que estudaste.				
11	A autoavaliação é quando ficas a saber a causa das tuas dificuldades.				

2.2 Finalidade da autoavaliação

		C	CP	D	SO
1	A autoavaliação serve para ficares a saber quais são as tuas dificuldades relativamente aos assuntos em estudo.				
2	A autoavaliação ajuda a melhorar a tua aprendizagem.				
3	Através da autoavaliação podes estudar melhor.				
4	Através da autoavaliação tornas-te mais responsável.				
5	A autoavaliação ajuda-te a ultrapassar as tuas dificuldades.				
6	A autoavaliação ajuda-te a trabalhar melhor sozinho.				

7	Através da autoavaliação o professor sabe melhor o que te ensinar.				
8	A autoavaliação serve para ajudar o professor a avaliar-te.				

As frases que a seguir se apresentam pretendem identificar a tua opinião relativamente a diferentes afirmações. Para manifestares a tua opinião usa o código abaixo colocando um X na quadrícula que melhor corresponde à tua opinião.

Significado dos Códigos:

C - Concordo

CP - Concordo Parcialmente

D - Discordo

SO - Sem Opinião

2.3 Incidência da autoavaliação

		C	CP	D	SO
1	A autoavaliação deve ser feita sobre o que tu sabes.				
2	A autoavaliação deve ser feita sobre as tuas atitudes na sala de aula.				
3	A autoavaliação deve ser feita sobre o teu comportamento na sala de aula.				
4	A autoavaliação deve ser feita sobre a forma como trabalhas com os teus colegas (no trabalho de pares e de grupo).				
5	A autoavaliação deve ser feita sobre a forma como utilizas os materiais (os teus e os da escola).				
6	A autoavaliação deve ser feita sobre a forma como trabalhas e estudas.				
7	A autoavaliação deve ser feita sobre a forma como participas na sala de aula e na escola.				
8	A autoavaliação deve ser feita sobre os resultados das fichas de avaliação.				
9	A autoavaliação deve ser feita sobre a forma como vais aprendendo.				
10	A autoavaliação deve ser aplicada no fim do tema que está a ser estudado.				
11	A autoavaliação deve ser aplicada no fim de cada período letivo.				
12	Deves realizar sozinho a autoavaliação.				
13	A autoavaliação deve juntar-se à avaliação do professor.				
14	A autoavaliação deve ser realizada em sala de aula.				
15	A autoavaliação deve ser realizada em casa.				

Parte III – Práticas de autoavaliação

3. Momentos de autoavaliação. (Assinala com um X ☐ a tua opinião)

3.1 Em que momentos realizas a autoavaliação?

- ☐ final da unidade curricular
- ☐ final do período letivo
- ☐ outra. Qual? _____

3.2 Como realizas a autoavaliação?

- ☐ ficha fornecida pelo(a) professor(a)
- ☐ outra. Qual? _____

3.3 Na tua opinião, para que serve a autoavaliação?

Agradecemos a tua colaboração!



Anexo 7: Guião da entrevista

Tema: Perceções sobre a autoavaliação dos alunos sob o ponto de vista do professor

Objetivos Gerais:

- Identificar as perceções dos professores relativas à autoavaliação dos alunos como processo de regulação da aprendizagem.
- Identificar a importância atribuída pelos professores à autoavaliação dos alunos.
- Identificar os contributos da autoavaliação na avaliação sumativa dos alunos.
- Avaliar o impacto da autoavaliação na alteração de práticas dos alunos-

Bloco Temático	Objetivos específicos	Formulário de questões/Informações	N.º da questão	Observações
A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada .	1.1 Pedir autorização à entrevistada para efetuar a gravação da entrevista em registo áudio.	Dou início a esta entrevista começando por lhe perguntar se autoriza que a mesma seja audiogravada relembando a contextualização do estudo efetuado.	1.1.1	Se houver concordância da entrevistada proceder-se-á à gravação da entrevista. Apesar de o guião ser o mesmo para as três entrevistadas, a entrevista será realizada de forma individual.
	1.2 Informar a entrevistada sobre os objetivos da entrevista.	Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do estudo que me encontro a realizar sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos e do qual é elemento participante.		
	1.3 Dar conhecimento à entrevistada da importância do seu contributo para o estudo e para o êxito do projeto.	1.1.1. Autoriza-me gravar a entrevista? Esta entrevista será mais um instrumento de recolha de dados que me permitirá analisar as suas conceções e práticas relacionadas com a autoavaliação dos alunos.		
	1.4 Garantir confidencialidade.	O seu contributo nesta entrevista vai possibilitar a minha compreensão sobre as suas conceções e práticas relativamente à autoavaliação dos alunos.		

B – A autoavaliação das aprendizagens dos alunos/ saberes			<p>A entrevista não terá duração superior a quinze minutos pelo que agradeço desde já a sua colaboração.</p> <p>Esta entrevista é confidencial e será mantido o anonimato do seu conteúdo aquando da divulgação dos dados, sendo o registo magnético destruído quando já não for necessário.</p>	Garantia do anonimato da informação recebida, bem como a destruição do registo áudio quando não for necessário.
	2.1 Caracterizar a importância que o entrevistado atribui à autoavaliação das aprendizagens dos alunos.	2.1.1 Na fase final da sua participação neste estudo que importância atribui à autoavaliação das aprendizagens dos alunos? A sua opinião foi alterada após a realização deste estudo?	2.1.1	Pretende-se verificar a importância atribuída à autoavaliação e a forma como foi tratada nas aulas.
	2.2 Identificar estratégias que o entrevistado utilizou nas suas aulas relativamente à autoavaliação.	2.2.1 Para além da ficha de autoavaliação aplicada no final do período letivo e da ficha de reflexão quinzenal, utilizou nas suas aulas mais alguma estratégia ou instrumento de autoavaliação? Se sim, qual ou quais?	2.2.1	
	2.3 Identificar a correlação entre a autoavaliação e a regulação da aprendizagem.	2.3.1 Na sua opinião o processo desenvolvido de autoavaliação ajudou os alunos a identificar e superar as suas dificuldades de aprendizagem? Porquê?	2.3.1	
		2.3.2 Considera que a autoavaliação promoveu alteração de comportamento e aprendizagem nos seus alunos? Como?	2.3.2	

C – A autoavaliação e a avaliação sumativa	3.1 Identificar as causas que levaram à descida de nível de alguns alunos na disciplina de Inglês.	3.1.1.1 Estive analisar as avaliações e constatei algumas descidas de notas de alguns alunos. Que razão ou razões aponta para a descida de nível desses alunos na sua disciplina? Atribui à dificuldade da matéria? A um desinteresse por parte desses alunos, ou a outras razões?	3.1.1	Pretende-se obter dados explicativos da descida de nível, em alguns alunos na disciplina de Inglês, pelo que esta questão será apenas colocada à
D – Avaliação do impacto do estudo	4.1 Verificar o grau de satisfação das participantes no referido estudo e possíveis contributos para a alteração das suas práticas.	4.1.1 Na sua opinião a temática abordada neste estudo é importante para a alteração dos processos de autoavaliação dos alunos contribuindo para o seu sucesso ou não encontrou por parte dos alunos alteração significativa dos seus comportamentos face à avaliação das suas aprendizagens? Porquê. 4.1.2 Considera que este estudo contribuiu para a formação de alunos mais autónomos? Porquê? 4.1.3 Que aspetos deste estudo lhe parecem ter surtido mais efeito? Quais os que poderiam ser melhorados? 4.1.4. Fazendo um balanço entre a ficha de autoavaliação construída e os efeitos que produziu na prática, neste momento se a pudesse alterar o que alteraria? 4.1.5 Há mais algum aspeto que gostasse de abordar?	4.1.1 4.1.2 4.1.3 4.1.4 4.1.5	Pretende-se verificar o grau de importância atribuído pelas participantes ao estudo.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 8: Instrumento de autoavaliação institucional de CN

Nome _____

N.º _____ Turma _____ Ano _____

Indicadores	Nível de Verificação								
	1.º Período			2.º Período			3.º Período		
	Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente
Sou pontual.									
Trago os materiais necessários.									
Estou atento.									
Apresento o caderno diário organizado.									
Realizo as tarefas propostas.									
Intervenho oportunamente.									
Exprimo opiniões.									
Tento ultrapassar as dificuldades.									
Coopero nos trabalhos em equipa.									
Aceito as opiniões dos outros.									
Presto ajuda aos colegas.									
Exprimo-me de forma clara.									
Utilizo o vocabulário específico das Ciências da Natureza.									
Recolho informação / Observo .									
Selecciono informação.									
Organizo informação/ trato informação.									
Produzo informação.									
Memorizo/ reproduzo informação.									
Identifico informação.									
Relaciono informação.									
Formulo hipóteses explicativas.									
Aplico a informação a novas situações.									
Manifesto opiniões fundamentadas em contexto dado.									

Anexo 9: Instrumento de autoavaliação institucional de Ing

NOME _____ Turma: _____ Nº: _____

1. Conhecimentos Científicos

Preenche a grelha, colocando uma cruz (X) na respectiva coluna.

Conhecimentos Científicos	1º Período						2º Período						3º Período					
	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX
Teste 1																		
Teste 2																		
Trabalho/Portefólio																		
Leitura																		
Oralidade																		

2. Postura Face ao Trabalho

Preenche a grelha, colocando uma cruz (X) na respectiva coluna.

Postura Face ao Trabalho	1º Período						2º Período						3º Período					
	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX
Organização dos materiais																		
Atenção/Concentração																		
Trabalho na sala de aula																		
Realização T.P.C.																		
Interesse e empenho																		
Organização do caderno diário																		
Espírito de iniciativa																		
Autonomia nas actividades																		

3. Postura Cívica

Preenche a grelha, colocando uma cruz (X) na respectiva coluna.

Postura Cívica	1º Período						2º Período						3º Período					
	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX
Assiduidade/Pontualidade																		
Cumprimento das regras da sala de aula																		
Intervenção adequada																		
Relacionamento interpessoal																		
Respeito pelos colegas																		
Espírito de entreaajuda																		
Responsabilidade																		

4. Transversalidade

Preenche a grelha, colocando uma cruz (X) na respectiva coluna.

Transversalidade curricular	1º Período						2º Período						3º Período					
	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX	F	NS	SP	S	SB	EX
Domínio da LP																		
Domínio das TIC																		

Anexo 10: Instrumento de autoavaliação institucional de EVT

Grelha de Auto - Avaliação Da Disciplina de Educação Visual e Tecnológica, 2011/2012

<i>Parâmetros de avaliação</i>	1º Período		2º Período		3º Período	
	Nunca	Sempre Às vezes	Nunca	Sempre Às vezes	Nunca	Sempre Às vezes
Recolho informações úteis e variadas.						
Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar.						
Selecciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho.						
Utilizo os materiais tendo em conta as suas características.						
Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projecto.						
Cumpro as regras de trabalho de grupo.						
Desenvolvo o trabalho de forma autónoma.						
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades.						
Utilizo as ferramentas e equipamentos de forma correcta.						
No início da aula preparo imediatamente o material necessário.						
Respeito as opiniões e atitudes dos colegas.						
Aplico normas de segurança e higiene ao longo do trabalho.						
Sou assíduo e pontual.						
Respeito as regras democraticamente estabelecidas.						

Anexo 11: Instrumento de autoavaliação reformulado de CN

Nome _____ N.º _____ Turma _____ Ano _____

Dimensões	Indicadores	Nível de Verificação								
		1.º Período			2.º Período			3.º Período		
		Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente
Conhecimentos científicos / saberes	Utilizo o vocabulário específico das Ciências da Natureza.									
	Recolho informação / Observo.									
	Seleciono informação.									
	Organizo informação/ trato informação.									
	Produzo informação.									
	Memorizo/ reproduzo informação.									
	Identifico informação.									
	Faço pesquisas e relaciono informação.									
	Formulo hipóteses explicativas.									
	Aplico a informação a novas situações.									
	Manifesto opiniões fundamentadas em contexto dado.									
Postura face ao trabalho	Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo.									
	Organizo o meu espaço de trabalho.									
	Estou atento e concentrado nas aulas.									
	Tento superar as dificuldades.									
	Realizo as tarefas marcadas para casa.									
	Interesso-me pelas atividades escolares.									
	Executo sozinho as minhas tarefas.									
	Organizo correctamente os meus trabalhos.									
	Utilizo correctamente os materiais e equipamentos.									
	Trago o material necessário para									

Anexo 12: Instrumento de autoavaliação reformulado de Ing

Nome _____ N.º _____ Turma _____ Ano _____

Dimensões	Indicadores	Nível de Verificação								
		1.º Período			2.º Período			3.º Período		
		Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente
Conhecimentos científicos / saberes	Faço leitura expressiva e fluente.									
	Compreendo a informação geral após a leitura.									
	Sei tirar, dos textos lidos, a informação de que necessito.									
	Escrevo com correção ortográfica.									
	Utilizo vocabulário variado.									
	Exprimo-me com clareza.									
	Compreendo os conteúdos gramaticais.									
	Participo numa conversa simples sobre os temas em estudo.									
	Escrevo frases / pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados.									
	Recorro a conhecimentos anteriores para compreender os novos.									
Postura face ao trabalho	Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo.									
	Organizo o meu espaço de trabalho.									
	Estou atento e concentrado nas aulas.									
	Tento superar as dificuldades.									
	Realizo as tarefas marcadas para casa.									
	Interesso-me pelas atividades escolares.									
	Executo sozinho as minhas tarefas.									
	Organizo corretamente os meus trabalhos.									
	Utilizo corretamente os materiais e equipamentos.									
	Trago o material necessário para a									

Anexo 13: Instrumento de autoavaliação reformulado de EVT

Nome _____ N.º _____ Turma _____ Ano _____

Dimensões	Indicadores	Nível de Verificação								
		1.º Período			2.º Período			3.º Período		
		Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Raramente
Conhecimentos científicos / saberes	Identifico de forma clara a situação em estudo.									
	Compreendo facilmente novas técnicas.									
	Recolho informações úteis e variadas.									
	Elaboro diferentes estudos, tendo em conta o trabalho a realizar.									
	Seleciono instrumentos e meios adequados para o meu trabalho.									
	Utilizo os materiais tendo em conta as suas características.									
	Verifico se o trabalho realizado corresponde ao projeto.									
Postura face ao trabalho	Organizo diariamente as minhas tarefas de estudo.									
	Organizo o meu espaço de trabalho.									
	Estou atento e concentrado nas aulas.									
	Tento superar as dificuldades.									
	Realizo as tarefas marcadas para casa.									
	Interesso-me pelas atividades escolares.									
	Executo sozinho as minhas tarefas.									
	Organizo corretamente os meus trabalhos.									
	Utilizo corretamente os materiais e equipamentos.									
	Trago o material necessário para a aula.									
	Faço uma reflexão acerca dos resultados dos meus trabalhos.									
	Esforço-me para obter bons resultados.									

Anexo 14: Instrumento de autoavaliação construído no âmbito da intervenção

Ficha de reflexão quinzenal do Aluno

Nome _____ N.º _____ Turma: _____ Ano _____

“O que aprendi à disciplina durante os últimos quinze dias?”

- Nesta quinzena cumpri as minhas tarefas?

- Que dificuldades senti?

- O que vou fazer para as superar?

Espero não cometer os mesmos erros da próxima vez! Com esforço e empenho vou conseguir... 😊

Anexo 15: Transcrição integral da entrevista a J1

Transcrição integral da entrevista a J1

Código de transcrição

J1 – Professora entrevistada

PE – Professora entrevistadora

(...) – Pequena pausa

PE – Dou início a esta entrevista começando por lhe perguntar se autoriza que a mesma seja audiogravada lembrando a contextualização do estudo efetuado.

Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do estudo que me encontro a realizar sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos e do qual é elemento participante.

PE – Autoriza-me a gravar a entrevista?

J1 – Sim, claro!

PE - Esta entrevista será mais um instrumento de recolha de dados que me permitirá analisar as suas conceções e práticas relacionadas com a autoavaliação dos alunos.

O seu contributo nesta entrevista vai possibilitar a minha compreensão sobre as suas conceções e práticas relativamente à autoavaliação dos alunos.

A entrevista não terá duração superior a quinze minutos pelo que agradeço desde já a sua colaboração.

Esta entrevista é confidencial e será mantido o anonimato do seu conteúdo aquando da divulgação dos dados, sendo o registo magnético destruído quando já não for necessário.

PE – Na fase final da sua participação neste estudo que importância atribui à autoavaliação das aprendizagens dos alunos? A sua opinião foi alterada após a realização deste estudo?

J1 – Bom (...) confesso que eu sempre considerei a autoavaliação um aspeto importante da avaliação. Sempre fiz com os meus alunos, no final de cada período, a auto e até mesmo a heteroavaliação das suas aprendizagens. Acho extremamente importante saber

qual a opinião dos alunos sobre as suas aprendizagens e através dessas opiniões ter consciência do que os alunos pensam sobre o seu trabalho.

Não, a minha opinião não foi alterada após a realização deste estudo; o que me parece é que este estudo veio reforçar a importância que a autoavaliação tem na tomada de consciência dos alunos, do trabalho que desenvolvem numa determinada disciplina ao longo de um determinado espaço de tempo.

PE – Para além da ficha de autoavaliação aplicada no final do período letivo e da ficha de reflexão quinzenal, utilizou nas suas aulas mais alguma estratégia ou instrumento de autoavaliação? Se sim, qual ou quais?

J1 – Sim, utilizei a autoavaliação das fichas de avaliação (...). Para isso criei uma grelha de autoavaliação das fichas de Ciências da Natureza na qual coloquei alguns itens (...). Depois o que é que os alunos tinham que fazer (...) tinham que verificar quais as questões que tinham errado e tinham que colocar o porquê, que deveria corresponder a um dos itens da grelha. A seguir, deixa-me pensar (...) Ah! No final do preenchimento dessa grelha os alunos eram “convidados” a refletir sobre o que se propunham fazer para melhorar o seu desempenho nos testes seguintes, como por exemplo: “ Tenho que estudar mais e melhor”; “ Da próxima vez terei que ler as perguntas do teste com mais atenção”; “Tenho que me preparar com mais antecedência para o teste”...

PE – Essa grelha que criou surge no âmbito deste estudo, quero com isto dizer a sua elaboração e aplicação resultam do estudo, ou há outra razão?

J1 – Resultou das sessões de trabalho iniciais no âmbito deste estudo, o que quanto a mim se revelou bastante positivo e que talvez futuramente passe a utilizar este instrumento uma vez que levei os alunos à reflexão sobre o seu próprio trabalho.

PE – Na sua opinião o processo desenvolvido de autoavaliação ajudou os alunos a identificar e superar as suas dificuldades de aprendizagem? Porquê?

J1 – Ora bem (...), em parte sim, porque, tal como referi anteriormente, os alunos foram obrigados a terem que pensar sobre o seu próprio trabalho, quero dizer (...), quando os alunos são confrontados com fichas de autoavaliação com questões mais fechadas, como foi o caso da grelha que criei para análise e autoavaliação das fichas de avaliação de Ciências da Natureza, obrigatoriamente eles são levados a terem que pensar sobre o que

eventualmente terá corrido mal para terem errado esta ou aquela pergunta do teste e como eram obrigados a escolher um item que justificasse a falha nas respectivas questões eles tinham que refletir sobre o que poderá ter falhado no seu estudo em casa ou até mesmo no trabalho desenvolvido na aula.

Na minha opinião considero que foi bastante produtivo para alguns alunos na superação das suas dificuldades e cheguei à conclusão não serem muitas vezes dificuldades de compreensão mas de falhas no estudo em casa e na preparação para os testes, porque muitos alunos respondiam na análise das perguntas dos testes que “não tinham estudado aquele assunto”, ou que “não tinham estudo muito bem aquele assunto” ou até mesmo que “não tinham percebido aquele assunto”.

PE – Sim, mas em relação aos instrumentos de autoavaliação diretamente relacionados com o estudo, refiro-me à ficha de autoavaliação reformulada nas sessões de trabalho a ficha de reflexão quinzenal, realizadas no início do estudo, e a forma como o processo de autoavaliação decorreu, ajudou os alunos a identificar e superar as suas dificuldades? Como?

J1 – Sim (...), sim (...) principalmente a reflexão quinzenal porque os alunos tinham que fazer uma análise de todo o trabalho desenvolvido na disciplina durante aqueles quinze dias e apercebiam-se de dificuldades que ainda persistiam uma vez que nessa reflexão várias vezes referiam o que não entenderam relativamente à matéria lecionada na quinzena, o contrário também se verificou, isto é, as aprendizagens que realizaram.

PE – Considera que a autoavaliação promoveu alteração de comportamento e aprendizagem nos seus alunos? Como?

J1 – Sim (...), penso que todo o trabalho desenvolvido ao nível da autoavaliação com os meus alunos contribuiu para alterações dos seus comportamento, sobretudo ao nível da responsabilidade e do rigor.

Os alunos foram-se apercebendo, à medida que iam preenchendo as fichas de autoavaliação, dos seus pontos fracos e onde estavam a falhar, que por sinal, na grande maioria era no fraco estudo para a disciplina, na falha da realização dos trabalhos de casa e na fraca aposta na leitura.

PE – Na sua opinião a temática abordada neste estudo é importante para a alteração dos processos de autoavaliação dos alunos contribuindo para o seu sucesso ou não encontrou por parte dos alunos alteração significativa dos seus comportamentos face à avaliação das suas aprendizagens? Porquê.

J1 – Sim, como já referi anteriormente, se todo o processo de autoavaliação for contínuo e persistente; não nos podemos esquecer que estamos a falar de alunos com idades compreendidas entre os 11 anos e os 13 anos, por isso idades que exigem estarmos frequentemente a repetir a mesma coisa até eles perceberem, é evidente que se houver coerência naquilo que fazemos e formos persistentes os alunos acabam por revelar sucesso, ou pelo menos, algum sucesso nos seus resultados.

PE – Considera que este estudo contribuiu para a formação de alunos mais autónomos? Porquê?

J1 – Sinceramente, com o trabalho que desenvolvi no âmbito deste estudo não consigo avaliar o aspeto da “autonomia” nos alunos!

Provavelmente que terá ajudado mas muitos outros fatores poderão ter contribuído para esse facto e por isso não consigo dizer se os processos que foram utilizados, por si só, terão permitido o desenvolvimento da autonomia dos meus alunos!

PE – Que aspetos deste estudo lhe parecem ter surtido mais efeito? Quais os que poderiam ser melhorados?

J1 – A meu ver, os aspetos que me parecem ter surtido mais efeito foram as reflexões quinzenais sobre todo o trabalho desenvolvido pelos alunos à disciplina e a análise dos erros cometidos nas fichas de avaliação.

É difícil dizer os aspetos que poderiam ser melhorados porque além de eu considerar que o período de aplicação do estudo foi curto eu sinto necessidade de obter resultados deste estudo para aí sim, refletir sobre os resultados, fazer uma avaliação dos mesmos e pensar em formas processuais que poderão levar a um produto mais significativo.

PE – Fazendo um balanço entre a ficha de autoavaliação construída e os efeitos que produziu na prática, neste momento se a pudesse alterar o que alteraria?

J1 – Bom, neste momento chego à conclusão que uma autoavaliação só no final do período letivo, ou seja, final de um trimestre, é pouco! Como tal, se calhar, eu não faria grandes alterações na ficha de autoavaliação de final de período mas, pela minha experiência neste breve estudo, criaria fichas de autoavaliação intermédias que obrigassem os alunos a refletirem sobre o seu trabalho e quais as formas mais adequadas de melhorar o seu estudo para obter melhores resultados.

Claro que tudo isto exigiria trabalho de grupo/equipa por parte dos professores que poderia ser desenvolvido ao nível dos Conselhos de Turma.

PE – Há mais algum aspeto que gostasse de abordar?

J1 – Não, não tenho mais nada a acrescentar, já foi tudo referido.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 16: Transcrição integral da entrevista a J2

ENTREVISTA a J2

Código de transcrição

J2 – Professora entrevistada

PE – Professora entrevistadora

(...) – Pequena pausa

Dou início a esta entrevista começando por lhe perguntar se autoriza que a mesma seja audiogravada relembrando a contextualização do estudo efetuado.

Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do estudo que me encontro a realizar sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos e do qual é elemento participante.

PE – Autoriza-me a gravar a entrevista?

J2 – Claro, sem qualquer problema!

PE - Esta entrevista será mais um instrumento de recolha de dados que me permitirá analisar as suas conceções e práticas relacionadas com a autoavaliação dos alunos.

O seu contributo nesta entrevista vai possibilitar a minha compreensão sobre as suas conceções e práticas relativamente à autoavaliação dos alunos.

A entrevista não terá duração superior a quinze minutos pelo que agradeço desde já a sua colaboração.

Esta entrevista é confidencial e será mantido o anonimato do seu conteúdo aquando da divulgação dos dados, sendo o registo magnético destruído quando já não for necessário.

PE – Na fase final da sua participação neste estudo que importância atribui à autoavaliação das aprendizagens dos alunos? A sua opinião foi alterada após a realização deste estudo?

J2 – Bom, deixa ver (...), a autoavaliação das aprendizagens dos alunos de forma sistemática é fundamental para a consciencialização dos seus próprios padrões de trabalho, para a análise das suas dificuldades e potencialidades, e perceberem a

correspondência entre o seu trabalho e empenho e o resultado final. (...) Como foi a primeira vez que apliquei este tipo de autoavaliação sistemática, verifiquei que repetindo esta forma de reflexão de forma regular, os alunos adquirem mecanismos de auto análise mais fluentes e mais seguros. Em vez de dizerem que não conseguem ou não perceberam, admitem que não estudaram, ou não esclareceram as dúvidas... Sabes como é! (riso) Neste sentido, sim, a minha opinião alterou-se positivamente.

PE – Para além da ficha de autoavaliação aplicada no final do período letivo e da ficha de reflexão quinzenal, utilizou nas suas aulas mais alguma estratégia ou instrumento de autoavaliação? Se sim, qual ou quais?

J2 – Bem... há sempre uma parte de autoavaliação oral, e a Língua Inglesa obviamente tem uma parte importante de oralidade. Na leitura, na pronúncia, nos diálogos, na correção de trabalhos de casa, tento frequentemente que sejam os alunos a explicar a razão das suas dificuldades e dos seus sucessos (e como sabes esta turma tem alunos muito bons). Por outro lado, como eu também te referi no início deste estudo, o projecto de Inglês que utilizamos, “Way to go!”, tem, no fim de cada unidade, uma mini ficha de autoavaliação em português, do tipo “Sou capaz de pedir uma refeição escolhida de um menu”, ou “identificar e usar corretamente o imperativo” com três “*smilies*” para não, mais ou menos e sim.

PE – Na sua opinião o processo desenvolvido de autoavaliação ajudou os alunos a identificar e superar as suas dificuldades de aprendizagem? Porquê?

J2 – Sem dúvida! Nos bons alunos, eles identificaram e aplicaram as suas próprias boas práticas do género “continuar a estudar como até aqui”. Nos poucos alunos com mais dificuldades foi importante eles aprenderem a identificar a diferença entre as suas próprias dificuldades, a sua falta de empenho ou o estudo irregular ou ausência do mesmo. Quando os alunos percebem que, quando se empenham e aceitam a ajuda dos professores ou colegas, os resultados melhoram, a sua autoconfiança aumenta.

PE – Considera que a autoavaliação promoveu alteração de comportamento e aprendizagem nos seus alunos? Como?

J2 – Bom, (pausa) penso que sim na globalidade. No comportamento, relativamente aos hábitos de trabalho, sentido de responsabilidade e nas aprendizagens porque

estabeleceram metas mais precisas, em função das suas análises. Com altos e baixos, claro, são crianças...

PE – Estive a analisar as avaliações e constatei algumas descidas de notas de alguns alunos. Que razão ou razões aponta para a descida de nível desses alunos na sua disciplina? Atribui à dificuldade da matéria? A um desinteresse por parte desses alunos, ou a outras razões?

J2 – Tens toda a razão! Eu já tinha verificado isso também. Aqui há um conjunto de razões. Primeiro o perfil dos alunos em questão: o aluno “e”, um aluno NEE (Necessidades Educativas Especiais), o aluno “k”, com problemas sociofamiliares acentuados e um Plano de Recuperação, o aluno “p” e o aluno “r”, ambos com dificuldades de concentração e compreensão e com um ritmo de trabalho muito lento.

Embora todos, à exceção do aluno “p”, tivessem tido testes adaptados, a sua prestação foi pouco satisfatória no primeiro período, mas valorizando vários aspetos e para incentivar estes alunos, atribui-lhes nível três, embora os tivesse avisado que teriam de estudar bastante mais para manterem esse nível... Como sabes, esta estratégia representa sempre um risco....

No caso do aluno “e” e do aluno “p”, este período não conseguiram manter o nível de trabalho e baixaram. O aluno “r” e o aluno “k” têm mesmo dificuldades de aprendizagem e o Inglês torna-se difícil para este tipo de alunos. Há de resto, um paralelismo com a Matemática, que verifico há anos, e estes alunos também tiveram nível dois a esta disciplina. É possível, que no terceiro período, alguns destes alunos se apliquem mais e recuperem, em virtude do “cartão amarelo” que obtiveram.

O outro dilema que por vezes se nos coloca, é que numa turma muito boa que desenvolve um trabalho muito compensador e está sempre pronta para novos desafios, abrandar o ritmo e o nível de trabalho, por causa de alunos que efetivamente não conseguem acompanhar a turma é muito frustrante. Por isso dou todo o apoio possível, inclusive, aproveitando alguns dos melhores alunos para os ajudar na parte prática da aula e nos trabalhos de casa. Mas por vezes, desinteressam-se, ou para estudar outras disciplinas, esquecem-se de algumas.

Contudo, penso que todos estes alunos aprenderam a detetar as razões das suas dificuldades através das suas autoavaliações, só que ainda não conseguiram superar.

PE – Na sua opinião a temática abordada neste estudo é importante para a alteração dos processos de autoavaliação dos alunos contribuindo para o seu sucesso ou não encontrou por parte dos alunos alteração significativa dos seus comportamentos face à avaliação das suas aprendizagens? Porquê.

J2 – Claro que é importante. Primeiro, porque nos cabe a nós professores colocarmos à disposição dos alunos, instrumentos de trabalho e de reflexão sobre os seus processos de aprendizagem para que eles efetivamente tirem proveito das conclusões obtidas. Segundo, porque criando-se nos alunos (e professores) a boa prática de autoavaliação frequente, esta torna-se num bom hábito de trabalho respondendo a perguntas simples mas fundamentais. O que correu mal e porquê. E o que é que correu bem e o que fiz de diferente. A alteração dos comportamentos, como todos os hábitos, levam tempo e isso aconteceu mais com uns alunos do que outros.

PE – Considera que este estudo contribuiu para a formação de alunos mais autónomos? Porquê?

J2 – Bom... acho que parte da resposta, está no que acabei de referir. Se os alunos interiorizarem mecanismos de autoavaliação e os aplicarem nos seus métodos de trabalho, naturalmente ficaram mais autónomos em relação ao seu processo de aprendizagem.

PE – Que aspetos deste estudo lhe parecem ter surtido mais efeito? Quais os que poderiam ser melhorados?

Ambas as fichas (de reflexão e de pós avaliação) me pareceram bastante adequadas. Contudo se as aplicasse durante um maior período de tempo, alteraria as questões para não causar habituação, e leva-os a refletir sobre outros aspetos do processo.

J2 – Fazendo um balanço entre a ficha de autoavaliação construída e os efeitos que produziu na prática, neste momento se a pudesse alterar o que alteraria?

Apenas o que referi mesmo agora. Por exemplo “ O que é que eu aprendi que gostei mais? Porquê?”; “Como aluno, o que é que eu faço para obter bons resultados?”, por exemplo.

PE – Há mais algum aspeto que gostasse de abordar?

J2 – Sim, claro. Quero agradecer-te esta oportunidade que me deste de participar neste estudo. Sem dúvida que foi enriquecedor, pois embora não me tenhas perguntado, sim este estudo alterou os meus comportamentos, não só em relação aos alunos, mas também em relação às práticas de autoavaliação dos alunos. Quando se lhes dá a devida oportunidade, eles são excelentes críticos e avaliadores de si próprios e dos outros. E por vezes não lhes damos o devido valor. Foi muito enriquecedor. Muito Obrigado Lurdes. Gostei mesmo!

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 17: Transcrição integral da entrevista a J3

Transcrição integral da entrevista a J3

Código de transcrição

J3 – Professora entrevistada

PE – Professora entrevistadora

(...) – Pequena pausa

PE - Dou início a esta entrevista começando por lhe perguntar se autoriza que a mesma seja audiogravada relembrando a contextualização do estudo efetuado.

Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do estudo que me encontro a realizar sobre a autoavaliação das aprendizagens dos alunos e do qual é elemento participante.

PE - Autoriza-me a gravar a entrevista?

J3 – Sim!

PE - Esta entrevista será mais um instrumento de recolha de dados que me permitirá analisar as suas conceções e práticas relacionadas com a autoavaliação dos alunos.

O seu contributo nesta entrevista vai possibilitar a minha compreensão sobre as suas conceções e práticas relativamente à autoavaliação dos alunos.

A entrevista não terá duração superior a quinze minutos pelo que agradeço desde já a sua colaboração.

Esta entrevista é confidencial e será mantido o anonimato do seu conteúdo aquando da divulgação dos dados, sendo o registo magnético destruído quando já não for necessário.

PE - Na fase final da sua participação neste estudo que importância atribui à autoavaliação das aprendizagens dos alunos? A sua opinião foi alterada após a realização deste estudo?

J3 – A importância é sentir que os alunos se sentem mais responsabilizados por aquilo que estão a fazer e valorizam mais o seu trabalho. Bem ... quanto à segunda parte da questão, a resposta é sim.

PE – Porquê?

J3 – Porque os alunos já são mais solícitos em relação às questões que se lhe põem e em relação ao trabalho.

PE – Para além da ficha de autoavaliação aplicada no final do período letivo e da ficha de reflexão quinzenal, utilizou nas suas aulas mais alguma estratégia ou instrumento de autoavaliação? Se sim, qual ou quais?

J3 – Não, não utilizei. O que faço é confrontar os alunos com o trabalho que realizaram e o seu relacionamento com as fichas quinzenais, que dificuldades sentiram ... é mais um questionamento oral, não escrito.

PE – Na sua opinião o processo desenvolvido de autoavaliação ajudou os alunos a identificar e superar as suas dificuldades de aprendizagem? Porquê?

J3 – Ajudou. Agora, quando os alunos estão a fazer qualquer trabalho, são mais interventivos e questionam o porquê, perguntam mais ... assim ... Professora, e se isto for feito desta maneira ... e daquela ... ganharam mais confiança em si próprios, identificam mais as dificuldades e sabem resolver melhor essas dificuldades.

PE – Considera que a autoavaliação promoveu alteração de comportamento e aprendizagem nos seus alunos? Como?

J3 – Melhorou o comportamento e a aprendizagem ... como é que vou dizer ... há um cuidado maior, uma maior preocupação na forma como fazem e como reagem.

PE – Como reagem ... o que pretende dizer com essa expressão?

J3 – Como reagem na execução do trabalho, sinto que estão mais disciplinados.

PE – Na sua opinião a temática abordada neste estudo é importante para a alteração dos processos de autoavaliação dos alunos contribuindo para o seu sucesso ou não encontrou por parte dos alunos alteração significativa dos seus comportamentos face à avaliação das suas aprendizagens? Porquê.

J3 – Notou-se alteração, sim ... agora ... é assim ... a alteração não se consegue logo de imediato, este processo deve ser aplicado em todas as disciplinas. Mas, esta forma de ver a avaliação contribuiu para que os alunos vissem e praticassem a autoavaliação de outra forma. Inicialmente eram mais indisciplinados, mais barulhentos e este estudo contribuiu

para que tomassem consciência do seu comportamento, mas ... volto a dizer ... esta prática deveria ser aplicada em todas as disciplinas.

PE – Considera que este estudo contribuiu para a formação de alunos mais autónomos? Porquê?

J3 – Sim ... sim ... principalmente os alunos ... como vou dizer ... os mais espetivados ficaram ainda mais curiosos ... com mais vontade de saber, adquirir conhecimento de forma consciente.

PE – Que aspetos deste estudo lhe parecem ter surtido mais efeito? Quais os que poderiam ser melhorados.

J3 – Bem, foi na postura dos alunos. Esta forma de se fazer a autoavaliação dos alunos fez com que se tornassem mais autónomos e mais empenhados ... é uma autoavaliação mais sistemática o que a torna muito positiva ... penso que torna os alunos mais críticos face ao trabalho.

PE – Mesmo assim, que aspetos considera que poderiam melhorar?

J3 – Fazer um debate com os alunos.

PE – Debate em que sentido?

J3 – Uma troca de ideias que os levasse a avaliar todo o estudo, podiam os alunos fazer uma avaliação escrita sobre este processo.

PE – Há mais algum aspeto que gostasse de abordar?

J3 – Não sei ... lutámos muito contra o tempo ... o tempo aqui assim é uma mais-valia para qualquer trabalho e temos muitos projetos e o tempo não chega para tudo.

Obrigada pela sua colaboração!